

APARECIDA FAVORETO

MARXISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1922-1935): O DISCURSO DO PCB E DE SEUS INTELECTUAIS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de pesquisa Mudança no mundo do trabalho e educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Lígia Regina Klein

CURITIBA
2008

APARECIDA FAVORETO

MARXISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1922-1935): O DISCURSO DO PCB E DE SEUS INTELECTUAIS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de pesquisa Mudança no mundo do trabalho e educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Lígia Regina Klein

CURITIBA
2008

AGRADECIMENTOS

À minha filha Marcela, que se empenhou em não fazer barulho e respeitar o meu horário de estudo. Nem sempre conseguiu. Além de agradecer, devo me desculpar pela falta de paciência e pelas diversas vezes em que respondi: “Agora não!”, “Estou trabalhando!”, “Primeiro a tese!”, “Ahn, ahn!”, “Ahn, ahn!”, “Ahn, ahn!”. Esta fase acabou! E agora?

À minha mãe, presença importante. Ao meu pai, saudosa memória, um homem simples que insistia em dizer “mude o pé de trás”, ou seja, não desista, o tempo passa e depressa...

Aos meus irmãos (Neuza, Augusto, Onivaldo), sobrinhos, tios e tias, pelo inestimável apoio.

Ao “Serginho” por ter feito este caminho mais alegre.

A todos os meus amigos e amigas que me deram apoio nos momentos difíceis, proporcionaram momentos de descontração, riram da piada sem graça e aceitaram dividir a conta. A todos aqueles que me levaram e buscaram na rodoviária e por tantas vezes me ouvirem falar sobre: tese. O que seria de mim sem: Hugo, Acir, Andréia, Beth, Carmem Célia, Dagui, Déia, Elenita, Elma Júlia, Gegê, Ivete, João Carlos, Marijane, Martinha, Odacir (Si), Ruth, Ronaldo, Silvia e Tânia.

À Simone, por tornar as viagens mais agradáveis, e à Mari, que em diversos momentos ouviu minhas divagações.

À professora Lígia Regina Klein, pelos conhecimentos compartilhados, a tolerância com as minhas inseguranças na construção deste trabalho e a sensibilidade em me ouvir e compreender as minhas inquietações...

Aos membros da Banca de Qualificação que, com extrema polidez, fizeram críticas, apontaram possíveis direções, sugeriram e contribuíram com novas fontes de pesquisa.

À Lízia Nagel e Claudinei Mendes, que por tantas vezes foram meus PROFESSORES.

Aos colegas do doutorado: Guilherme, Jane, Marcos, Martinha, Paulo, Zínara pelo convívio e pela troca de informações.

Devo agradecimento particular às secretarias do PPGE pelo atendimento sempre cordial.

Aos funcionários do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), do Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (CEDEM – UNESP - SP), do Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ) e da Fundação Getúlio Vargas (CEPEDOC/FGV – RJ), pelas dicas e pelo esforço em tornar os documentos acessíveis.

À UNIOESTE, instituição que trabalho, por ter proporcionado tempo para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, agradeço ao Colegiado do Curso de Pedagogia e ao Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA que, ao longo desse tempo, por tantas vezes me tranquilizaram quanto à solução dos problemas institucionais. Em especial, à Elenita e secretárias (Cris e Daiane) que, sempre com jeitinho, tornaram suportáveis as cobranças burocráticas.

À Geórgia (Gêge) e Silvia, pelas leituras, críticas e sugestões. À Silvina Rosa, pela correção da versão final, o que não exime minha responsabilidade quanto às debilidades e inconsistências que deixei passar.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Delimitação do problema	7
1.2 Procedimento metodológico de investigação	14
 2 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS CLÁSSICOS	 21
2.1 Marx e sua concepção de revolução	21
2.2 O interesse social pela escola popular no século XIX	30
2.3 Transformação social e educação escolar nos clássicos liberais	47
2.4 Os clássicos da educação soviética	55
2.5 O debate sobre a escola proletária na América Latina	84
 3 PCB E SUA CONCEPÇÃO DE REVOLUÇÃO	 88
3.1 PCB em tempos de fundação	88
3.2 Segundo Congresso: o PCB contra os anarquistas	100
3.3 Aliança política como receita alternativa	108
3.4 Terceiro Congresso: rumo ao período de autocrítica	114
 4 PCB E A EDUCAÇÃO DE SEU MILITANTE	 131
4.1 Revolução, estratégia e táticas	133
4.2 Dirigentes e trabalhadores: conscientização de classe	137
4.3 Revolução se ensina	144
4.4 Partido, disciplina e paixão	149
4.5 Publicações, leituras e doutrinação	154
4.6 Características pedagógicas dos cursos de formação	163

5 PCB E O DEBATE SOBRE A ESCOLA	175
5.1 Pecebistas e escolanovistas: o lugar da escola no processo histórico	176
5.2 A reação contra o sistema de ensino anterior	188
5.3 Exigir e conquistar direitos	200
5.4 O limite da teoria que se firma no limite histórico	209
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	232

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar historicamente a concepção de educação contida nos documentos do Partido Comunista Brasileiro em relação à concepção de revolução que defendia no período de 1922 a 1935. Com base nesse interesse, selecionamos alguns documentos do Partido bem como publicações de seus integrantes e simpatizantes do período. O desafio foi identificar as combinações explicativas que os marxistas usavam para construir seu debate político, sua ação e seu entendimento sobre a educação no processo social, em relação ao contexto histórico e teórico da época. Inicialmente nos propusemos a refletir sobre a relação entre concepção de educação e revolução em Marx e Engels, em autores liberais que influenciaram o debate educacional brasileiro e nos teóricos bolcheviques que, naquele momento, influenciaram as políticas soviéticas. Com base nestas reflexões, dedicamo-nos à leitura dos documentos pecebistas, de modo a verificar como foi traduzida a concepção marxista de revolução e de educação para a realidade brasileira. Após verificar que os pioneiros do marxismo transpuseram para o Brasil uma concepção etapista e bipolar da história, passamos a pesquisar como esta concepção interferia no entendimento do partido sobre a educação. No decorrer do estudo, apreendemos que o PCB atribuía maior importância e concentrava maiores esforços na educação militante e no tocante à temática escolar, seguia os passos trilhados pelo debate europeu e norte-americano, no qual a escola pública aparece como uma necessidade que crescia com o desenvolvimento do processo produtivo e social. Assim, percebemos que pecebistas e representantes das idéias liberais reformistas no Brasil não apresentavam divergências quanto ao projeto de reforma escolar. Aliás, no projeto de reforma educacional, os pecebistas, pela sua perspectiva etapista da história, comungaram com a concepção escolanovista, naquilo que ela tinha de mais avançado na perspectiva do desenvolvimento da produção, encampando muitos de seus elementos pedagógicos. Esse dado, relacionado à concepção etapista e bipolar pecebista, nos permite afirmar que a concepção de educação e os projetos revolucionários, mais do que resultados de um processo linear da história ou simples reflexo ideológico deste ou daquele grupo social, expressam a perspectiva histórica de uma época, que se constroem em determinadas condições materiais, teóricas e necessidades sociais.

Palavras-chave: marxismo, PCB, educação e revolução.

ABSTRACT

The main goal of this research was to historically analyze the concept of education contained in the documents of the Brazilian Communist Party, in relation to the defended revolution concept from 1922 to 1935. Based on this interest, some party documents were selected, as well as publications from their members and sympathizers during the period. Identifying the explanatory combinations that the Marxists used to build their political debate, their action and understanding about the education in its social process, in accordance to the historical and theoretical context of the period, was a challenge. Initially, we proposed to think about the relation between the education and revolution in Marx and Engels, in liberal authors who influenced the educational debate in Brazil and in the theoretical Bolsheviks, that influenced the soviet politics in that time. Based on these considerations, we dedicated ourselves in the reading of documents from the Party to verify how the Marxist concept of revolution and education was translated to the Brazilian reality. After verifying that the pioneers of Marxism transposed to Brazil a bipolar and stagist conception of history, we started to search how this conception would interfere in the understanding of the party on education. During the study, we learned that the Brazilian Communist Party gave greater importance and concentrated more efforts in militant education and thematic school, following the steps left by the European and North-American debates, in which the public school appears as a necessity that grew with the development of productive and social process. Thus, we realized that *pecebistas* and representatives of liberal reformist ideas in Brazil had no disagreements about the project of school reform. Moreover, in the educational reform project, *pecebistas*, by their perspective of stagist history, commune with what the “New School” concept had of more advanced in a perspective of production development, taking over many of its pedagogical elements. The data, related to the *pecebista* bipolar and stagist conception, allow us to ensure that the concept of education and revolutionary projects, rather than the results of a linear process of history or simple ideological reflection of this or that social group, show the historical perspective of a time, which is built on certain material, theoretical and social needs conditions.

Keywords: Marxism, Brazilian Communist Party, education and revolution.

INTRODUÇÃO

Na pesquisa que deu origem a este trabalho, tivemos como objetivo geral analisar a concepção de educação defendida pelo Partido Comunista Brasileiro-PCB durante o período de 1922 a 1935¹, especialmente as discussões em torno da relação entre educação e revolução proletária. Em sua realização, investigamos as condições em que a teoria revolucionária marxista chegou ao Brasil, sua perspectiva educacional e o posicionamento de seus teóricos diante do movimento de renovação educacional do período.

O interesse em pesquisar a concepção de revolução do PCB, na qual se inclui sua concepção de educação escolar, surgiu de algumas reflexões sobre a origem e o espaço ocupado pela escola pública na sociedade contemporânea, cuja definição foi resultado de confrontos entre os vários setores sociais do período.

Sobre esta questão é importante registrar que, no decorrer do século XX, uma grande quantidade de teóricos, técnicos, professores e leigos atribui à escola uma função fundamental no processo de conservação e transformação da sociedade. Apesar de existir esse ponto em comum entre eles, a coesão não é perfeita no que diz respeito à concepção de educação escolar. Por exemplo, liberais e marxistas têm-se confrontado constantemente² na busca de explicações e soluções para, pelo menos, dois problemas: a) a eficiência da escola na formação geral e profissional necessária e b) o embate ideológico sobre o processo de **transformação** e ou **mudança social**, no qual a escola popular aparece como uma realidade que assume funções diversas.

Evidentemente, esta proposta de pesquisa implica considerar esse confronto. Por isso, ao menos inicialmente, é preciso distinguir transformação e mudança social.

¹ O Partido Comunista aqui referido é o de tendência soviética criado em 1922 e que se denominava Partido Comunista do Brasil (PCB). Em 1956, passou a adotar o nome de Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla PCB. Na década de 1960, sofreu uma cisão e, além do PCB, surgiu o Partido Comunista do Brasil, com a sigla PC do B.

² Atualmente, o leque de possibilidades teórico-metodológicas na crítica social é muito amplo. Além disso, observa-se a tendência, apontada em inúmeras publicações, de uma crise nos paradigmas da ciência moderna, desencadeada por uma denúncia declarada da objetividade científica. Alguns teóricos, após a efetivação de algumas políticas sociais, desmantelamento do “socialismo real”, crise do trabalho assalariado, afirmam que ingressamos em uma nova era, na qual, o pensamento moderno e o marxista, em razão da busca de uma estrutura ou um padrão do movimento social, não proporcionam uma leitura condizente com a realidade social.

Esta última, entendida também como inovação, reforma ou modernização, é, de alguma forma, mais deliberada, podendo ser voluntária ou planificada. Em qualquer um dos casos, o que se pretende freqüentemente é mudar as aparências da sociedade, preservando sua essência, o que para nós significa mudança dentro da ordem, ou seja, conservação.

Por transformação e ou revolução social, entende-se um rompimento radical com a estrutura anterior, que não se restringe a uma área geográfica, o que seria rebelião ou revolta. Revolução, ou transformação social, pode ser um processo de médio ou longo prazo. Segundo Marx, a revolução proletária iniciar-se-ia com a tomada do poder político, mas se completaria com profundas mudanças no sistema sócio-econômico, político, jurídico-constitucional, com conseqüências na forma de o homem pensar, agir e se relacionar.

No embate entre mudança e transformação social, os **liberais** diretamente preocupados com a organização e o funcionamento da sociedade defendem a idéia de que a educação é um elemento social que contribui para a efetivação da sociedade democrática, sendo, assim, um direito de todos os cidadãos. Juntamente com a idéia de que se deve oportunizar a todos os indivíduos a qualificação para o trabalho, a escola é vista como um elemento que pode diminuir as diferenças sociais, já que ofereceria oportunidades iguais para que todos ingressassem no processo de **mudança e modernização** sociais.

Já os **marxistas**, cujo pressuposto é o de que a construção de uma nova sociedade se deveria fazer despojada da exploração do trabalho humano e das diferenças sociais, afirmam que a educação deveria se constituir em elemento de crítica constante à sociedade capitalista, à propriedade privada e ao individualismo. Para esta corrente, a escola, comprometida com o interesse da maioria, deveria formar a consciência de classe, de forma a contribuir para promover a **transformação radical** da estrutura da sociedade ou a **revolução** proletária. Nessa perspectiva, de forma mais acentuada no início dos anos 1980, transparece a noção de que a construção de uma

sociedade mais igualitária não depende unicamente de uma revolução drástica, mas também de uma revolução ideológica³.

No embate entre marxistas e liberais, optamos por estudar as propostas marxistas, porque, ao se colocarem no desafio de superar os valores sociais, tanto podem oferecer uma crítica consistente dos limites da sociedade atual, como ficar sujeitos ao fascínio da teoria abstrata, ao extremismo e a um apriorismo geral. Nesse pensamento, a escola, a organização pedagógica, os manuais didáticos são envolvidos em um debate político-ideológico no qual a escola aparece como um dos elementos ativos quer do processo de transformação quer da conservação social, enquanto o Estado transfere para a escola uma série de exigências burocráticas e de formação.

A proposta implica, portanto, aprofundar estudos sobre a relação entre educação e sociedade. Essa questão é complexa, já que não entendemos a educação como uma instituição à parte da sociedade, mas que, conjuntamente com ela, se produz no próprio processo social. A educação diz respeito a tudo o que se faz e se pensa sobre o homem; não o homem isolado, mas o ser social. Assim, qualquer idéia que se tenha sobre a educação, por mais remota que seja, está infalivelmente ligada à relação entre indivíduo e sociedade.

Nessa relação, o que buscamos destacar não é a determinação de um sobre o outro ou a separação entre o indivíduo e a sociedade, mas as relações mútuas que se instauram entre essas duas instâncias e que nos impedem de considerar qualquer indivíduo de forma isolada ou qualquer sociedade como resultado de uma massa homogênea de indivíduos. Referimo-nos, especialmente, ao fato de que esse movimento, dinâmico e complexo, forma uma estrutura social que torna necessários certos níveis de conhecimento e de comportamento.

Esses conhecimentos e comportamentos não surgem em razão de acordos ou por decisão de uma minoria, mas apresentam-se como necessidades criadas em meio

³ Essa corrente de pensamento, segundo Rosemary Dore Soares, surge em confronto com a teoria da escola como Aparelho ideológico do Estado de Louis Althusser, principalmente, após os anos 1980, quando proliferam reflexões como as de Gramsci, no Brasil, que contribuem para denunciar a luta ideológica no campo educacional (DORE SOARES. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno CEDES**: Campinas, SP., Set./dez., 2006, v. 26, n. 70). Entre os mais conhecidos teóricos dessa postura crítica, podemos citar: ARANHA (1996), CURY (1986), GANDINI (1980), SAES (2005), SAVIANI (1983), WARDE (1984), XAVIER (1994).

à rede de funções interdependentes a que cada indivíduo está ligado. Nesta estrutura funcional, a escola é incumbida de educar os indivíduos. Porém, apesar de ser uma instituição social pensada, ela faz parte do “processo civilizador”⁴ maior. De nossa perspectiva metodológica, os mestres, os instrumentos de trabalho, a estrutura escolar e os ideais educacionais são condizentes com os ditames e valores sociais de cada época histórica. Portanto, no decorrer deste trabalho, quando nos referimos à escola, o fazemos com base na posição que ela ocupa no sistema produtivo industrial.

A escola da qual vamos tratar é a escola pública, gerada como parte das necessidades sociais e das condições materiais surgidas com a revolução industrial. Essa escola não surge pelo simples desejo de ter crianças mais cultas e instruídas, mas porque o sistema capitalista necessita de homens aptos para pensar e movimentar-se no interior da sociedade. Diante desta necessidade, diversos setores da sociedade lutam pela escola pública. Ela se torna uma bandeira que congrega forças opostas. Como dizia Marx, o capitalismo produz sua sobrevida e, ao mesmo tempo, as armas de sua destruição. A educação que serve à sociedade capitalista serve também à sua destruição.

A complexidade que envolve a escola e o desejo de formação nela inserido não são facilmente detectados. Nesta tarefa, é necessário nos desvencilharmos de uma visão idealista e isolada da escola e abordarmos essa instituição em suas múltiplas relações e finalidades, atentando para o caráter paradoxal, para não dizer contraditório, de que se reveste.

Por exemplo: hoje se fala muito em escassez de recursos financeiros para a escola; entretanto, em 2008, no Brasil, 97% dos jovens em idade escolar estão matriculados, uma quantia bem superior à de 1922, que era de 29%. Essa ampliação de vagas vem acompanhada do discurso de que tudo é ensino e aprendizagem; no entanto, pesquisas atuais demonstram que a escola vem assumindo funções cada vez mais diversas, que nem sempre tem condições de cumprir. Sem deixar de ser a única fonte de cultura sistematizada para uma grande maioria, a escola se tornou, para muitos, um importante alicerce de sustentação econômica e partidária. Tem servido de

⁴ Termo apropriado das obras: “O processo civilizador” e “A sociedade dos indivíduos” de Norbert Elias.

agente financeiro e social, já que, por intermédio de projetos estatais, privados e comunitários, é um meio de sobrevivência para uma parcela da população e, ao mesmo tempo, garante remuneração para outra fração social. Desta forma, vem sendo sustentáculo político de muitos partidos, tanto de direita como de esquerda.

Mesmo com a proliferação de escolas públicas, é fato que uma quantidade expressiva daqueles que passam pelos bancos escolares é classificada como de analfabetos funcionais. Em razão dessas questões, ganham força as teorias pedagógicas que põem em suspeição o saber, a avaliação, o professor, as normas e as regras. Tudo indica que a luta escolar, hoje, ultrapassou a esfera quantitativa.

Atualmente, nos discursos marxistas, idealiza-se uma escola que contribua para a formação da consciência crítica do aluno, favorecendo, assim, um movimento intencional de transformação⁵. Entretanto, na contracorrente da ampliação do acesso da classe trabalhadora à escola e de uma maior participação da esquerda no debate sobre as políticas educacionais e sobre a definição dos conteúdos escolares, verifica-se um declínio considerável do movimento estudantil e sindical, bem como da capacidade de mobilização social em torno de questões mais amplas.

Nos poucos movimentos sociais existentes, observamos uma redução da consciência de classe e um maior destaque ao reconhecimento de indivíduos diferentes. No âmbito maior das relações humanas, verificamos a predominância de um sentimento de competitividade entre indivíduos e grupos, que sentem a necessidade de ser reconhecidos por aquilo que ostentam. Com algumas exceções, predomina entre os jovens trabalhadores uma maior preocupação com o consumo, com a moda, que é efêmera, e com a imagem. Conforme Hobsbawm:

A despolitização dos jovens é um dos problemas óbvios e complexos de nossa época. Não é nada claro qual será o papel dos jovens na política do século XXI. Eu acho que serão muito importantes em pequenos grupos de vanguarda de um tipo ou de outro, mas não necessariamente como a principal força de mudança social. Os jovens só

⁵ A luta atual por melhores condições de ensino, ampliação de vagas e ou pela possibilidade de se constituir um ensino que forme a consciência social não é exclusividade da corrente marxista. Estes termos também são utilizados pela corrente liberal. Para ilustrar, citamos a influência do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como relatório Jacques Delors, cuja proposta é de que no currículo se incorpore o objetivo de ensinar o aluno a ser crítico, flexível, solidário e ativo na sociedade. Ou seja, a sociedade que se realiza pelo individualismo e pela repartição do homem fala em buscar a unidade social e a mudança por meio da escola.

podem ser mobilizados em torno de questões específicas, como estilos de vida, preservação do ambiente e movimentos de emancipação como os associados aos direitos gays e à libertação das drogas. E essas causas estão apenas marginalmente vinculadas à política⁶.

O que ocorre no campo dos movimentos sociais parece se estender para as manifestações culturais, como podemos observar em uma reflexão de David Harvey sobre o papel do artista no decorrer do século XX. Segundo ele, embora tenham predileção por uma retórica anti-burguesa, os artistas gastam muito mais energia lutando entre si e com as suas próprias tradições, do que no engajamento em uma ação política real⁷. Essa observação, de nosso ponto de vista, valeria também para outros intelectuais de esquerda.

Em suma, o debate teórico e político sobre a escola enfrentam uma situação complexa que decorre das contradições do próprio momento histórico. De um lado, a escola, por meio de seus instrumentos, busca realizar a unidade social, o compromisso político, a consciência crítica, cercando-se de tarefas cada vez mais abrangentes. De outro, existe uma retração dos movimentos sociais revolucionários e da consciência de classe.

Nas últimas décadas do século XX, a teoria “marxista-leninista” que aparecia como alternativa “infalível” para os problemas sociais, os governos inflados, que por seu tamanho, complexidade e rigidez pareciam prender os indivíduos numa grade de ferro, sofreu um desmoronamento. A revolução socialista, os empregos e as empresas vitalícias ruíram, da mesma forma como cresceu a confiança nas organizações solidárias baseadas nas relações pessoais constantemente negociadas e renovadas.

Ao observar o abandono da radicalidade política do passado, que cede lugar para o reino flexível, no qual as pessoas passam a falar mais de si e do próximo do que dos programas políticos, sentimos a necessidade de voltar às raízes do pensamento marxista brasileiro. Nesta volta, nos concentramos em estudar aqueles que sentiram mais de perto o fracasso de seus ideais, representado pela queda do muro de Berlim e pela crise da esquerda: os pioneiros do pensamento marxista no Brasil, ou seja, o PCB,

⁶ HOBBSBAWM. **O novo século**. São Paulo: Cia das Letras, 2000, p. 118.

⁷ HARVEY. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

seus intelectuais e simpatizantes. Evidentemente, nosso objetivo não é exatamente estudar o PCB, mas essa retomada é necessária em vista do interesse em abordar sua concepção de educação em relação à sua concepção de revolução e sua posição diante do movimento renovador educacional.

Sem desconhecer a importância e a energia do movimento católico, centramos a pesquisa na relação entre marxistas e liberais, porque, no movimento histórico, é o debate sobre a renovação educacional que se fortalece como tendência. Além disso, hoje, são estas duas correntes que se sobressaem no debate sobre as propostas pedagógicas, nas quais predomina o apelo pela formação do homem solidário, crítico e reflexivo em oposição ao reino do egoísmo, autoritarismo e ignorância.

Outro motivo que nos faz voltar ao período inicial do PCB e investigar sua concepção de educação decorre do fato de que, pelo menos no Brasil, esse tema ainda não foi explorado pela historiografia, o que evidencia uma lacuna a ser explorada. Evidentemente, não se trata de trazer mais um tema para a história da educação brasileira. Analisar como, em sua fase inaugural, o PCB participou do debate educacional tem como finalidade estimular um exercício reflexivo sobre as teorias pedagógicas e um entendimento de como se dá a relação entre a concepção de revolução e de educação no pensamento marxista.

O tema se revestiu de maior interesse quando constatamos que, em matéria de educação escolar, o pensamento marxista brasileiro adquiriu características muito distintas ao longo do século XX. Hoje, ele se coloca na dianteira da crítica à teoria pedagógica liberal e defende a perspectiva de uma educação escolar transformadora, mas, em sua fase inicial, não se nota a mesma postura crítica. Dessa constatação resultaram algumas dúvidas sobre qual era a concepção de educação dos pioneiros do marxismo no Brasil.

1.1 Delimitação do problema

No início de nossos estudos sobre o pensamento marxista brasileiro, à medida que lemos alguns documentos produzidos pelos comunistas, percebemos que, embora

se colocassem em uma perspectiva de luta contra os elementos capitalistas e se orientassem pelo desejo de superação dessa etapa histórica, os pecebistas somavam-se aos liberais na luta contra o passado “feudal”, “atrasado” e antidemocrático. Segundo eles, naquele momento, era necessário criar no Brasil, antes de tudo, as condições para a revolução proletária. É o que encontramos nas palavras de Octávio Brandão⁸:

Exigimos dos revoltosos pequeno-burgueses, concessões econômicas e políticas importantes. [...] Lutemos por impelir a fundo a revolta pequeno-burguesa, fazendo pressão sobre ela, transformando-a em revolução permanente no sentido marxista-leninista, prolongando-a o mais possível, a fim de agitar as camadas mais profundas das multidões proletárias e levar os revoltosos às concessões mais amplas, criando um abismo entre eles e o passado feudal. Empurremos a revolução da burguesia industrial [...] aos seus limites, a fim de, transposta a etapa da revolução burguesa, abrir-se a porta da revolução proletária, comunista⁹.

Ao aderirem à teoria marxista, Octávio Brandão e Astrojildo Pereira¹⁰, entre outros, fizeram um grande esforço para aplicar as análises de Marx à realidade brasileira. Dessa forma, o modo particular de desenvolvimento da história brasileira foi enquadrado na tese marxista sobre o processo universal de desenvolvimento da humanidade. Tendo como referência o processo histórico discutido por Marx, especialmente no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de trabalho, esses intelectuais concluíam que, no Brasil, ainda não se havia realizado a revolução burguesa. Em consequência desse raciocínio, a revolução operária não era o objetivo imediato e sim o cumprimento de determinadas etapas revolucionárias do próprio capitalismo, já que, desta maneira, se criariam as condições prévias para a revolução proletária. Sua perspectiva era a construção de

⁸ Octávio Brandão Rego (1896 – 1980), farmacêutico, ingressou no partido em 1923. Ele foi um de seus principais ideólogos e dirigentes. Em 1926, escreveu “Agrarismo e industrialismo”, obra que contribuiu para a fundamentação teórica do PCB. Em 1930, foi afastado de suas funções de dirigente. Foi preso em 1931 e deportado para URSS, onde permaneceu até 1946, quando retornou ao Brasil e se reintegrou ao PCB. Em 1956, foi novamente afastado porque fez críticas ao Partido.

⁹ Fritz Mayer [BRANDÃO]. Agrarismo e industrialismo. Buenos Aires (Rio de Janeiro), 1926. In: PINHEIRO e HALL. **Casse Operária no Brasil** (1989 – 1930) - documentos. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, v. 1, p. 273.

¹⁰ Astrojildo Pereira Duarte Silva (1890 – 1965), jornalista, foi um militante anarquista que, empolgado com a Revolução Russa, aderiu ao comunismo. Em 1922, foi um dos grandes responsáveis pela fundação do PCB. Até 1930, exceto por pequenos períodos, manteve-se na Secretaria Geral do PCB. Em 1930, devido às críticas que recebeu da Internacional, foi afastado da função. Em 1931 saiu do PCB, retornando em 1945.

uma moderna economia industrial, que fosse capaz de romper com o passado agrário, com o imperialismo, com a miséria e com o atraso cultural.

A idéia de apoiar o desenvolvimento econômico industrial, para depois constituir a “verdadeira democracia”, é explícita no “Programa do governo popular nacional revolucionário”, publicado em 1935, por ocasião da Insurreição Comunista.

O Governo Popular Nacional Revolucionário não significará a liquidação da propriedade privada sobre os meios de produção, nem tomará sob seu controle as fábricas e empresas nacionais. O referido governo dando início no Brasil ao desenvolvimento livre das forças de produção não pretende a socialização da produção industrial e agrícola, porque nas condições atuais do Brasil só será possível a implantação da verdadeira democracia, liquidar o feudalismo e a escravidão, dando todas as garantias para o desenvolvimento livre das forças de produção do País¹¹.

Inferimos dessa leitura que, em matéria de educação escolar, os intelectuais comunistas também não discordavam do que propunham os autores tidos como liberais a respeito de um programa de políticas públicas para o Brasil, em especial de construção de um sistema de ensino público e laico. Diferentemente do que hoje as perspectivas analíticas de esquerda procuram ressaltar, tudo indica que, naquele momento, também em relação à educação escolar, não havia ainda uma nítida divisão entre os ideais “liberais reformadores” e os marxistas...

Neste aspecto, como pensar a luta educacional pecebista? Qual era seu ideal de educação política? O PCB, como precursor do pensamento marxista no Brasil, tinha um projeto de educação escolar específico para a classe que representava ou se somava aos escolanovistas? No palco das discussões ideológicas, qual era o espaço que o PCB atribuía à escola? Qual era o espaço ocupado pelo PCB no debate sobre a reforma escolar?

Para situar historicamente o debate educacional que se realizou nos anos 1920 e ao longo dos anos 1930, é necessário ampliar o universo de análise e considerar que o pensamento liberal passava por uma redefinição, cujas causas se encontram nas formas de enfrentamento da crise capitalista global ou da chamada crise de 1929.

Entre as mudanças principais que se refletem nessa redefinição, podemos mencionar as seguintes. O pensamento liberal incorporou o tema da democracia

¹¹ Programa do governo popular nacional revolucionário, 1935 (CEPDOC/FGV). In: OLIVEIRA FILHO. **Praxedes**. 1985, São Paulo: Alfa-Ômega, 1985, p 104, anexo.

popular ao da democracia política. Além disso, em meio ao processo de reorganização da sociedade capitalista, surgiu também a proposta de intervenção dos Estados nas diferentes economias nacionais, como forma de recuperar as condições de desenvolvimento econômico desses países. Essa forma de intervenção tornou-se uma das facetas da década de 1930 e das que se lhe seguiram. Outra mudança refere-se às tentativas de se criar a conciliação de classes. A legislação trabalhista e algumas políticas públicas que foram adotadas resultaram na conciliação entre capital e trabalho.

No Brasil, estas mudanças foram marcadas pelo processo de desenvolvimento industrial e urbano e pelo desejo de que ele tornasse possível romper com o passado colonial, escravista, agrário. Os trabalhadores, à medida que fossem integrados aos novos desafios de produção, deveriam romper com seus sentimentos e tradições regionais e raciais, submetendo-se ao modelo de potência nacional.

É relevante salientar também que, naquele período, no Brasil, com o avanço industrial e a implantação do trabalho racional, ocorria uma aceleração da divisão do trabalho.

O debate sobre a educação, certamente, não passou ao largo destes temas. Naqueles anos (1920 – 1930), o debate sobre a constituição do sistema nacional de ensino no Brasil tomava o caráter de movimento social, traduzindo-se em uma quantidade respeitável de ações, debates e interpretações teóricas sobre os fundamentos da pedagogia e do sistema de ensino. Um importante acervo literário foi produzido com a finalidade de apontar que, por meio da educação, se poderia construir uma nação forte, próspera, rica e democrática. Essa idéia ganhou impulso, principalmente com a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Esse documento contém uma severa crítica ao modelo de educação adotado até aquele momento no Brasil e, ao mesmo tempo, com a expectativa de uma superação dos resquícios de uma economia aristocrata-feudal e do atraso cultural, coloca como meta a construção de um sistema de ensino nacional, público, laico, comum, obrigatório e democrático.

Entretanto, hoje, a grande maioria dos teóricos marxistas que se voltam para o passado educacional brasileiro geralmente condena o sistema de ensino brasileiro que

se constituiu naquele momento, com os argumentos de que isso se fez em nome dos interesses pela manutenção das diferenças sociais, de que o conteúdo, o método e a estrutura escolar, mais do que promover a democracia, legitimaram o poder da classe dominante, em detrimento do compromisso com os ideais da classe trabalhadora. Vários teóricos educacionais brasileiros consideram que, no longo processo de constituição do sistema de ensino no Brasil, a década de 1930 sempre foi um importante ponto de referência e que, nesse momento, houve uma hegemonia da ideologia burguesa contra uma pedagogia revolucionária.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que depois de 1930 houve uma “radicalização do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil”¹², Saviani afirma que esse período pode ser considerado como de “desmobilização das forças populares”¹³. Segundo Ghiraldelli, ele se caracterizou pela “modernização e conservação” dos valores burgueses¹⁴. Cunha, ao discutir o papel atribuído à educação liberal pela doutrina da Escola Nova e pelo Estado, destaca “a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica”¹⁵. Para Décio Saes, no processo brasileiro de transição para o capitalismo, escolanovistas, nacionalistas, progressistas, etc. deflagraram uma luta pela escola pública, que, em última instância, foi uma “arma fundamental da luta ideológica que a classe média travou para promover a sua valorização econômica e social”, já que o “interesse político leva a classe capitalista a temer a educação das classes trabalhadoras, pelos seus efeitos potencialmente politizadores”¹⁶. Esses argumentos de Saes, em coerência com sua concepção de revolução burguesa¹⁷, fundamentam-se na idéia de que a construção do sistema de ensino brasileiro foi resultado do

¹² SAVIANI. **Do senso comum à consciência filosófica**. Capinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 213.

¹³ SAVIANI. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1983, p. 15.

¹⁴ GHIRALDELLI. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. PUC: São Paulo, 1989 (tese de doutoramento), p. 200.

¹⁵ CUNHA. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 60.

¹⁶ SAES. Classe média e escola capitalista. In: **REVISTA CRÍTICA MARXISTA** – n. 21. Campinas SP: Revan, nov. 2005, p. 97 a 112.

¹⁷ Para Décio Saes, a Revolução de 1930 foi uma revolução da classe média.

comprometimento ideológico que os ocupantes do espaço político no interior do aparelho de Estado tinham com a burguesia.

Miriam Warde, em sua tese de doutorado, distanciando-se da historiografia educacional brasileira que considera os “Pioneiros da Escola Nova como os únicos representantes da escola democrática em 30”, retoma o processo de formação do movimento de educação liberal. Segundo a autora, este movimento, representado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, diferencia-se da vertente liberal do século XIX, não por ser uma proposta realmente mais democrática, mas porque surge em um momento em que o capitalismo se firma definitivamente como ideologia hegemônica. Em razão do momento, “relaxa a tarefa de coesão da escola e privilegia a sua função estimuladora das potências individuais”, já que “a coesão já está garantida em outras instituições”¹⁸. Considera, portanto, a possibilidade de que o Movimento da Escola Nova no Brasil não tenha sido democrático, mas, sim, uma forma de garantir a “hegemonia burguesa”, a “moral e a ideologia dominante”.

Maria Luiza Santos Ribeiro, apoiando-se em Otaíza de Oliveira Romanelli, afirma que as reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) não atenderam aos interesses da maioria da população. Ao contrário, representaram “um mecanismo de controle, por parte da minoria dominante”¹⁹, já que faziam parte de uma complexa discussão sobre a interferência do Estado nas políticas educacionais. Nessa discussão, atribuíam-se ao Estado toda a responsabilidade sobre a carência escolar. Segundo Ribeiro, a escola, nesse momento, limitava-se aos interesses burgueses.

Raquel Gandini, numa posição crítica à sociedade burguesa e seriamente preocupada em denunciar a existência de uma “ideologia conservadora” no pensamento liberal, volta a Anísio Teixeira para mostrar que o fundamento de seu pensamento está ligado “a uma determinada fase do liberalismo: o liberalismo conservador pragmático, especialmente a forma como foi teorizado por Dewey”. Assim,

¹⁸ WARDE. **Liberalismo e educação**. São Paulo: PUC, 1984 (Tese de doutoramento), p. 148.

¹⁹ RIBEIRO. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 190.

para ela, “o liberalismo na América Latina já nasce como ideologia conservadora porque é adotado pelas classes dominantes e atende às suas necessidades”²⁰.

Nagle, em “Educação e sociedade na Primeira República”, afirma que o “otimismo pedagógico” dos anos 1920 e 1930 “substituiu os modelos meramente educacionais ou políticos por outros de natureza pedagógica”²¹.

Em termos gerais, podemos dizer que, na perspectiva de análise dos autores acima citados, o projeto de reforma educacional defendido no calor do movimento de 1930 não foi “realmente democrático”²², mas, longe disto, contribuiu para fortalecer a estrutura de apropriação e dominação da “classe dominante” sobre as “massas”. Não se trata de um projeto para superar as contradições da sociedade capitalista, mas, ao contrário, de um meio de ratificação da sociedade capitalista, de um projeto que possibilitava firmar a ideologia burguesa e perpetuar as diferenças sociais.

Assim, os teóricos citados questionam o papel do Estado como agente da democracia social e consideram-no como um mecanismo de poder e de preservação da ideologia burguesa. Ou seja, denunciam o movimento escolanovista e a escola construída em 1930 como uma conspiração burguesa para desmobilizar a classe operária. De uma perspectiva política, pontuam que a escola pública no Brasil se fez sob os interesses de uma minoria.

Esses teóricos da educação brasileira contribuem, significativamente, para o debate e a reflexão atuais a respeito das políticas educacionais, mas, quando analisam o processo de constituição da sociedade na década de 1930 e carregam suas análises de uma forte conotação política, acabam por atribuir ao Estado certa autonomia em relação à sociedade civil. Desta perspectiva, o Estado, no papel de senhor da ordem, esterilizaria as contradições que geraram o próprio Estado.

Diante disso, consideramos que, voltando aos pioneiros do pensamento marxista brasileiro, encontraríamos outros elementos ainda não investigados pela

²⁰ GANDINI. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930 – 1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 54-55.

²¹ NAGLE. A educação na Primeira República. In: FAUSTO (org.). **História Geral da civilização brasileira**. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978, v.2, p. 289.

²² A democracia entendida por estes autores não significa apenas a igualdade de direitos, mas a igualdade social, representada pelo acesso igual à produção, ao direito social e à participação política.

historiografia educacional, cujo estudo poderia contribuir para esclarecer as bases contraditórias do processo de constituição do sistema escolar brasileiro. Durante a pesquisa, procuramos estudar os elementos sociais que compunham a estrutura social naquele momento, não em seus compartimentos isolados, mas nas relações que estabeleciam entre si. Esse caminho nos auxiliou a compreender, nos limites daquela época, quais eram as explicações, perspectivas e possibilidades de ação que marcavam o debate educacional.

Nossa intenção foi investigar a relação entre educação e revolução presente nos documentos do PCB e de autores ligados a esse partido, buscando localizar seu lugar e a margem de decisões de que dispunham naquela sociedade, tendo em vista a estrutura produtiva e a constelação teórica em torno da qual viviam e agiam. Isto implicou verificar as combinações explicativas de que os marxistas lançavam mão para construir seu debate político, definir os caminhos de sua ação social e se posicionar a respeito das questões educacionais. Isso implicou também considerar as relações que estabeleceram com os liberais progressistas e que explicariam seu posicionamento no debate a respeito da criação do sistema escolar em seus diferentes eixos de tensões.

1.2 Procedimento metodológico de investigação

A leitura dos autores marxistas brasileiros do início do século XX possibilitou-nos situar o debate educacional no limite das perspectivas sociais e teóricas da época. Ou seja, esse estudo da história da educação brasileira propiciou-nos uma melhor compreensão da educação escolar, seja em relação ao mundo do trabalho seja em relação à teoria, à política e à ideologia. Em suma, auxiliou-nos a esclarecer, em um plano mais profundo, as finalidades que se atribuem à escola e como elas se definem.

De acordo com nossa perspectiva teórica e metodológica de que não é possível desconsiderar as relações entre os debates e os procedimentos e ações educacionais e as estruturas da sociedade, procuramos também nos orientar pela idéia de que o campo educacional não é construído com base em interesses homogêneos, não é resultado de um processo linear, mas, sim, de um processo de lutas. Lutas travadas

entre os homens quanto às formas de produzir a vida e as idéias. Lutas com o passado, quando este impede o novo de dar um passo à frente; lutas no presente, quando, diante das novas necessidades e incertezas do futuro, os homens se confrontam e produzem as mais diversas propostas de reformas sociais e educacionais. Assim, para cumprir o desafio de responder se a educação é transformadora ou conservadora da sociedade, procuramos investigar as teorias científicas que dão base à discussão, correlacionando-as seja com as teorias gerais da história seja com o contexto histórico.

As propostas educacionais, por mais divergentes que sejam, correspondem aos distintos encaminhamentos com que se procura dar solução a problemas sociais concretos, característicos de um momento. Assim, as formas institucionais da educação, o debate entre as diferentes concepções de educação e as análises que se fazem sobre a escola são históricos. Neste sentido, apesar da especificidade teórica do PCB, nosso propósito foi identificar os possíveis nexos entre os teóricos marxistas e os reformadores que, no movimento gigantesco de defesa da escola pública e laica, concebiam a escola como meio de desenvolvimento do país.

Analisar historicamente a concepção de educação escolar defendida pelo pensamento marxista no Brasil, em sua gênese, implicou conhecer o contexto político, econômico, social e teórico da época. Por isso, nos dedicamos à leitura das principais obras clássicas do pensamento marxista e liberal, que, de alguma forma, discutiram a relação entre educação e mudança/transformação social. O debate educacional realizado na Rússia, naquele momento, foi incorporado às leituras, já que pretendíamos nos munir do maior número de elementos possíveis para pensar o contexto teórico do período.

Quanto à concepção de educação defendida pelo Partido Comunista Brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, centralizamos a investigação nos documentos e obras escritas na época e publicadas pela imprensa vinculada ao partido. Também nos utilizamos de textos produzidos pelos dirigentes, integrantes e ou ex-integrantes do partido, inclusive as memórias publicadas posteriormente por outras instituições. Nesse processo de pesquisa, não excluímos a contribuição de alguns historiadores e

educadores atuais que coletaram documentos, analisaram e escreveram sobre o PCB²³.

É necessário frisar que as idéias encontradas na produção documental e historiográfica do PCB, bem como na produção historiográfica de modo geral, não foram analisadas como se correspondessem a verdades inquestionáveis ou simplesmente a uma evolução do pensamento comunista. Procuramos respeitar o espaço entre as formulações e as interpretações das teorias, o que, nas palavras de Hobsbawm, significa afirmar que na produção historiográfica existem dois aspectos superpostos: um, que expressa as várias nuances da dimensão política ou ideológica dos processos de descoberta da pesquisa; outro que se relaciona às consequências que daí se pretendem deduzir para o comportamento subjetivo do historiador. Ou seja, a produção historiográfica possui dois lados: um expressa o engajamento dos fatos e o outro o das pessoas²⁴.

No que se refere à historiografia sobre o PCB, podemos afirmar que, em determinados períodos históricos, predominaram certas teorias de ação revolucionária, as quais resultaram na produção de críticas a outras interpretações da própria esquerda, especialmente à interpretação que se buscava superar. Com isso queremos destacar que encontramos diferentes interpretações sobre o PCB que são resultado das questões vividas pelo intérprete em sua época. Desse modo, não existiria, em princípio, uma interpretação “correta” ou “incorreta” das práticas e teorizações do PCB, mas análises que foram feitas ao longo do processo histórico brasileiro, as quais, dentro de um contexto teórico, buscavam responder as questões de sua época. Ou seja, algumas análises sobre o PCB foram formuladas de acordo com o que se buscava legitimar ou criticar na luta política e nas organizações imediatas da própria esquerda.

²³ Incluímos aqui as fontes escritas sobre o PCB e sobre a educação comunista – teses, livros, artigos e textos de autoria de cientistas sociais, produzidos em instituições universitárias ou semelhantes. Em razão da forma de apresentação das fontes, muitas delas integradas a coletâneas de documentos organizadas por outros pesquisadores, as referências bibliográficas são colocadas em nota de rodapé. Inserir a referência bibliográfica no corpo do texto, como recomenda a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), poderia levar à perda da fluência das idéias nele contidas ou à falta de clareza sobre onde a fonte poderia ser encontrada.

²⁴ HOBBSAWM. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Sobre a documentação e a produção analítica do PCB, podemos observar que somente entre os anos 1950 e 1960 começaram aparecer análises com uma preocupação mais acadêmica, mas nem por isso menos militante. Aliás, até hoje, não faltam exemplos de teóricos que, quando se dispuseram a discutir a esquerda, enfrentaram um debate no interior do próprio partido.

Uma tradição de estudos acadêmicos sobre a classe operária brasileira somente teve início nos anos 1960, quando imperou uma leitura sociológica. Leôncio Martins Rodrigues representa o modelo mais acabado desta forma de análise, dividindo o movimento operário brasileiro em pré e pós-1930. Nos anos 1970, a tese “dualista” que, fundamentava-se no princípio que a principal oposição no Brasil se fazia entre industrialismo e agrarismo foi duramente contestada, resultando na produção de uma grande quantidade de textos sobre o PCB. Nesse momento, a leitura sociológica foi complementada por uma leitura fundamentada na ciência política. Boris Fausto é autor de um dos trabalhos mais conhecidos nessa linha. Nos anos 1980, uma nova leitura surgiu, influenciada pela historiografia marxista inglesa, da qual Thompson e Hobsbawm são destacados representantes²⁵.

A respeito de qualquer um desses momentos, é necessário observar que as diferentes fórmulas revolucionárias não se aplicam simplesmente às diferentes interpretações sobre a organização da luta de classes, mas caracterizam determinadas produções historiográficas ou interpretativas da história do PCB. Assim, é necessário verificar que, nos livros sobre a história do PCB, como registro do processo, seus autores não se reportam simplesmente ao passado, mas coletam e interpretam dados movidos pelas questões vividas no presente ²⁶.

Em termos estruturais, a exposição está orientada por duas grandes questões: **revolução operária e educação escolar.**

Como a teoria da revolução perpassa por vertentes diferenciadas do pensamento comunista e se constrói por meio de um amplo debate com outras correntes teóricas, no primeiro capítulo, além das obras de Marx e de Engels, iremos

²⁵ Ver: BATALHA. A historiografia da classe operária no Brasil. In: FREITAS (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 145 a 158.

²⁶ Sobre esta questão consultar SCHAFF. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

analisar outras interpretações. Com intuito de oferecer uma visão mais abrangente da forma de pensar o planejamento, das ações e da concepção de transformação social, abordaremos obras de Lênin, Gramsci, Rosa de Luxemburgo e outras produzidas no âmbito da Internacional Comunista. No que se refere à educação escolar, nossa atenção se voltará para um conjunto de teóricos que, de alguma forma, influenciaram o debate educacional renovador daquele período. Dentre as posições educacionais presentes no debate, procuraremos identificar as idéias acatadas pelos pecebistas. Por isso, além dos autores já mencionados, incluiremos: Durkheim, Dewey, Krupskaja, Lunatcharsky, Pistrak, Fridmam.

No segundo capítulo, destinado à reflexão sobre concepção de revolução defendida no período inicial do PCB, consideramos necessário abordar o contexto histórico do período, com o objetivo de destacar como os pecebistas se posicionaram diante dos principais problemas vividos pela sociedade brasileira. Neste capítulo, o objetivo primordial é compreender a concepção de revolução do PCB, sua interpretação da história brasileira e seu entendimento da relação entre partido político e revolução.

No terceiro capítulo, com foco na educação militante, colocamo-nos o desafio de mostrar a ideologia comunista em sua contraposição com a ideologia burguesa. Nesta parte do trabalho, consideramos necessário abordar a relação entre a intelectualidade e as massas, a centralização partidária, a relação entre forças repressoras e resistência dos trabalhadores, a relação entre vanguarda e conhecimento; a formação militante do indivíduo e o domínio de instrumentos básicos (ler, escrever e contar). A abordagem dessas complexas questões implica a necessidade de relacioná-las ao contexto do período, especialmente no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas e à constituição da classe operária brasileira.

O quarto capítulo é dedicado à questão escolar. Priorizamos o debate escolanovista, a demanda escolar e a visão crítica da educação tradicional. Como o debate sobre a educação escolar não tem razão em si mesmo, ou seja, não se refere a um projeto abstrato de formação, mas constitui-se na perspectiva social criada pelo desenvolvimento das forças produtivas, enfrentamos o desafio de pensar o debate

educacional do PCB em relação ao movimento escolanovista. Nesse sentido, organizamos a abordagem desse debate com base nas seguintes questões: a relação entre ciência formal burguesa e escola formadora para o trabalho; o atraso cultural brasileiro e a formação do proletariado moderno; educação geral e educação profissional (instrução); relação entre alfabetização (direito civil, educação básica) e formação teórica marxista.

No conjunto, nosso maior desafio é evitar, na análise da produção intelectual do período, abordá-la como simples reflexo ideológico deste ou daquele grupo social, como se estes pudessem ser abstraídos do contexto em que se defrontaram. Nossa intenção foi buscar a relação do debate pecebista da educação com o movimento da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, com a revolução de 1917, cujos debates eram realizados com a finalidade de defender investimentos em políticas sociais e econômicas e em forças policiais que não agissem como simples forças opressoras de mão única, mas que correspondessem às necessidades de uma sociedade que procurava solucionar a crise econômica e política de uma maneira nova.

Por fim, queremos frisar que um objetivo importante deste trabalho é oferecer elementos para se refletir sobre a escola atual, quer para aqueles que lhe atribuem uma perspectiva transformadora quer para os conservadores. É por esse meio que pensamos contribuir para a produção historiográfica educacional brasileira.

Gostaríamos ainda de destacar que as dificuldades para a realização desta pesquisa não foram poucas. A principal delas foi o acesso às fontes. Os poucos documentos que resistiram ao tempo e à repressão policial²⁷ encontram-se espalhados por diversos lugares do Brasil e até em outros países. Dos documentos que resistiram, muitos estão em péssimo estado de conservação e quando, na forma de microfilmes, a visibilidade é péssima, o que dificulta a leitura. Acrescente-se que os pecebistas escreveram pouco sobre a questão escolar, o que exigiu um esforço maior no levantamento de documentos do partido. Mencione-se também a falta de financiamento para a pesquisa. As dificuldades só não foram maiores porque contamos com o pronto atendimento dos funcionários do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL), do Centro de

²⁷ Durante os períodos de repressão, por medida de segurança, além de se evitar ao máximo o uso de registro por escrito, muitos documentos foram destruídos pelos próprios militantes.

Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (CEDEM – UNESP - SP), do Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ) e da Fundação Getúlio Vargas (CEPEDOC/FGV – RJ).

A pesquisa aqui apresentada busca refletir sobre um conjunto de inquietações que no decorrer de anos de estudos e de profissão foram chegando, se instando e direcionando nosso olhar. Alguns professores da graduação, mestrado e doutorado, alunos, colegas de trabalho, escolas visitadas e textos lidos, nos ensinaram, trouxeram novos desafios, quebraram verdades e semearam outras esperanças. O que nos obriga escrever a pesquisa na primeira pessoa do plural – nós. Isto também indica que as reflexões aqui apresentadas, foram construídas no decorrer de relações acadêmicas, profissionais e pessoais, de modo que estão sujeitas a novas reformulações.

2 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS CLÁSSICOS

Este capítulo é dedicado à análise dos fundamentos do pensamento educacional e à discussão sobre o entendimento da escola como elemento de conservação e ou de transformação social. Inicialmente, analisamos algumas passagens de Marx e de Engels que expressam suas concepções de transformação social, de luta de classes e de educação. A preocupação é discutir até que ponto se pode afirmar que, no pensamento marxiano, a escola é concebida como elemento incentivador da transformação social. Em seguida, com o propósito de abordar as diferenças e identidades existentes entre os teóricos que, de alguma forma, podem ter influenciado os pecebistas em sua discussão sobre a educação brasileira, fazemos um estudo de alguns escritos de Durkheim, Dewey, Lênin, Lunatcharsky, Krupskaja, Pistrak, Fridman, Internacional dos Mestres da América Latina (IMA) e Gramsci.

2.1 Marx e sua concepção de revolução

Dentre as questões que caracterizam o pensamento marxiano, debruçamo-nos sobre algumas delas: sua concepção de revolução, a relação entre educação e trabalho, o processo histórico de constituição da escola pública e o lugar da educação no processo de luta do proletariado revolucionário, especialmente no que diz respeito à idéia de educação politécnica e de educação omnilateral. Essas questões são muito complexas e exigem um cuidado especial, visto que mesclam, rearticulam e se acomodam aos contornos sócio-históricos, influenciando o debate sobre revolução e educação.

Antes de tudo, é necessário destacar que Marx não desenvolveu nenhum tratado sobre a educação, nem debateu diretamente com os teóricos da educação. Na verdade, os textos publicados são recortes das suas obras ou destaques de citações realizadas por outros estudiosos. Os trechos em que Marx analisa a educação e o ensino são geralmente retirados de suas críticas à economia política, aos hegelianos, ao socialismo vulgar e ao materialismo de Feuerbach.

Quanto a isso, nunca é demais lembrar os princípios teóricos de Marx, já que eles são o ângulo de sua análise educacional. Neste caso, é importante frisar que, de sua perspectiva, a luta de classes é o motor da história e, portanto, é a base de sua concepção e interpretação da transformação social. Para ele, estudar uma sociedade sem atentar para as diferenças de classe é “uma abstração”¹.

Concebendo que a transformação social se faz por meio da luta de classes, Marx não a entende como um fenômeno linear, evolutivo e constante, mas como um embate, em que toda a ação tem uma reação. Neste caso, não há sujeito do processo: o próprio processo é que é sujeito, na medida em que, pelo princípio da contradição, a dialética movimenta a história.

Nesse “processo contraditório”, existe uma “tensão entre os interesses sociais” divergentes², que não se caracteriza pela simples oposição de interesses, mas também por uma relação de interdependência social. Desta maneira, a história é impulsionada por um movimento de forças contraditórias endógenas ao próprio sistema de produção, por uma contradição entre as forças produtivas e relações de produção³. A ação do homem na luta pela sobrevivência, no interior da lógica capitalista, aguça as contradições entre capital e trabalho. Nesse processo, tendo atingido determinado estágio de desenvolvimento, nem o capital e nem o trabalho conseguiriam mais se reproduzir como tais, gerando-se, assim, as condições de sua superação⁴.

¹ A preocupação de Marx é analisar o movimento dos fenômenos sociais, de modo a captar as “[...] leis especiais que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento, a morte de determinado organismo social”. Sobre esse processo, afirma ainda que não são as idéias que movem os homens, tal como expressava Hegel, mas, “[...] o ideal não é senão o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.v.1. p.16.).

² NETTO. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI et al. (orgs.). **História e História da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 44.

³ A produção burguesa, impulsionada pela concorrência, necessita constantemente de melhorar sua capacidade de produção de mercadoria, necessita de “novos mercados” e constante “progresso dos meios de comunicação”. Esta é uma das condições básicas para a existência do modo de produção capitalista. Entretanto, se por um lado as forças produtivas têm em si a necessidade constante de evoluir, por outro, as relações sociais de produção devem ser mantidas de forma estável, sendo esta a condição essencial da existência do capital (MARX e ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, v.1. p. 24 a 27).

⁴ Com a definição de superação de um modo de produção, Marx e Engels introduzem uma nova definição para a história: a que se faz por meio de saltos qualitativos. Ou seja, a mudança periódica nas forças de produção leva a novas relações de produção e, assim, com uma nova formação econômica, gera-se uma nova etapa na história.

Marx interessado em discutir a materialidade da revolução, aponta, por um lado, uma força contraditória inerente ao modo de organização e distribuição da produção capitalista e, por outro, um jogo de interesses opostos, em que medidas intencionais são tomadas para tentar manter ou transformar as relações de produção⁵. Nesse jogo de forças, nesse embate de interesses, buscam-se soluções para os problemas sociais.

Assim, Marx levanta duas questões, uma é o processo de contradição da sociedade capitalista e outra são as forças conservadoras dessa sociedade, e destaca que, nesse embate, o processo histórico não é, e não pode ser contido ou conduzido segundo interesses individuais, já que se constitui em um contexto universal.

Diante dessas considerações, nosso problema é a relação estabelecida entre a transitoriedade, a arbitrariedade histórica e a ação política intencional, de modo a avaliar um dado conjunto de forças sociais que podem tanto romper com a ordem estabelecida como manter as estruturas sociais, embora com nova roupagem.

Marx, iniciando suas reflexões críticas em relação ao pensamento burguês no início da década de 1840, afirma que havia um cenário marcado por grandes mudanças no setor produtivo. A sensação era de que tudo estava “fora de equilíbrio”⁶.

A industrialização, que se constituía como forma de produção nas grandes cidades européias, dissolvia os antigos pensamentos e modelos de produção. De fato, os homens de negócios, “as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e ante suas idéias –, as velhas civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram”⁷. Ao mesmo tempo, a classe operária crescia vertiginosamente e, ainda que desorganizada, impunha um temor à classe dirigente.

⁵ MARX e ENGELS. **Manifesto...**, op. cit., p. 25.

⁶ Segundo Hobsbawm: “As forças de mudança econômica, técnica e social desencadeadas nos últimos 50 anos não tinham paralelo, eram irresistíveis mesmo para o mais superficial dos observadores. Por exemplo, era inevitável que, mais cedo ou mais tarde, a escravidão ou a servidão (exceto nas remotas regiões ainda não atingidas pela nova economia, onde permaneciam como relíquias) teria de ser abolida, como era inevitável que a Grã-Bretanha não poderia para sempre permanecer o único país industrializado. Era inevitável que as aristocracias proprietárias de terras e as monarquias absolutas perderiam força em todos os países em que uma forte burguesia estava-se desenvolvendo, quaisquer que fossem as fórmulas ou acordos políticos que encontrassem para conservar sua situação econômica, sua influência e sua força política. Além do mais era inevitável que a injeção de consciência política e de permanente atividade política entre as massas, que foi o grande legado da Revolução Francesa, significaria, mais cedo ou mais tarde, um importante papel dessas mesmas massas na política” (HOBSBAWM. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977, p. 327 - 328).

⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 19.

O medo da força revolucionária das massas era um fato entre as elites, pois a Revolução Americana de 1776, a Revolução Francesa de 1789 e uma série de erupções franco-britânicas não deixavam esquecer o poder das massas. Em meados do século XIX, à medida que o capitalismo mostrava seu poder de produção, uma massa de miseráveis rebeldes reunidos no interior das fábricas e em praças públicas também se fazia conhecer. A sociedade que anunciava seu poder econômico sobre o Antigo Regime via-se obrigada a controlar crises econômicas e sociais. Tanto que, às vésperas dos acontecimentos de 1848, o que se via era uma Europa agitada. Alex de Tocqueville⁸, em discurso pronunciado à Câmara dos Deputados (24/01/1848) descreveu esse clima e, afirmando estar convencido de que a Europa dormia sobre um vulcão, aconselhava que os deputados ali presentes tomassem medidas urgentes para evitar a revolução:

Olhai o que se passa no seio dessas classes operárias, que, hoje, eu o reconheço, estão tranquilas. É verdade que não são atormentadas pelas paixões políticas propriamente ditas, no mesmo grau em que foram por elas atormentadas outrora; mas não vedes que as suas paixões, de políticas, se tornaram sociais? Não vedes que pouco a pouco se propagam em seu seio opiniões, idéias, que de modo nenhum irão apenas derrubar tal lei, tal ministro, mesmo tal governo, mas a sociedade, abalar as bases sobre as quais ela hoje repousa? Não ouvis que entre elas se repete constantemente que tudo o que se acha acima delas é incapaz e indigno de governá-las? Que a divisão dos bens feita até o presente no mundo é injusta? Que a propriedade repousa em bases que não são eqüitáveis? E não credes que, quando tais opiniões tomam raízes, quando se propagam de uma maneira quase geral, quando penetram profundamente nas massas, devem cedo ou tarde, não sei quando, acarretar as mais temíveis revoluções?⁹.

Em termos semelhantes, mas de uma perspectiva distinta, Marx e Engels, logo no início do “Manifesto Comunista”, escrevem que “um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo”¹⁰. Para eles, “o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna a condição de vida do operário cada vez mais precária; os choques individuais entre o operário e o burguês tomam cada vez mais o caráter de

⁸ Para Alex de Tocqueville, o comportamento da aristocracia francesa, sedenta por poder, continha em si o germe da revolução.

⁹ TOCQUEVILLE. **A democracia na América**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: USP, 1987, p. 582.

¹⁰ MARX e ENGELS. **Manifesto...**, op. cit., p. 21.

choques entre duas classes”. O desenvolvimento das forças produtivas capitalista havia produzido as condições materiais necessárias para a revolução proletária¹¹.

Desta ótica, avaliam que a “organização do proletário em classe” ou em “partido político”, apesar de “incessantemente ser destruída pela concorrência que fazem entre si os próprios operários, renasce sempre, e cada vez mais forte, mais firme, mais poderosa”. Neste caso, o proletariado se aproveitaria das “divisões intestinas da burguesia para obrigá-la ao reconhecimento legal de certos interesses da classe operária”¹². Acrescentam:

Em geral, os choques que ocorrem na velha sociedade favorecem de diversos modos o desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em guerra perpétua; primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia cujos interesses se encontram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, reclamar seu concurso e arrastá-lo assim para o movimento político, de modo que a burguesia fornece ao proletário os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria¹³.

Assim, em 1848, diante da crise social e da crescente miséria da classe trabalhadora, Marx e Engels argumentam que só a **revolução operária** poderia construir uma sociedade realmente justa, igualitária e livre. Por isso, encerram o “Manifesto do Partido Comunista” com a célebre frase: “Proletários de todo o mundo, uni-vos”.

Marx e Engels construíram a concepção de “classe operária” com base em duas perspectivas históricas: uma, que seria decorrente das contradições inerentes ao processo de produção capitalista, e outra, que dependeria da “união e entendimento dos partidos democráticos de todos os países” em prol da “derrubada violenta de toda a ordem social existente”¹⁴.

Entretanto, se, em 1848, Marx via em Paris uma força revolucionária, em **1850**, ao analisar a luta de classes francesa, afirma que a luta de 1848 foi um “um fato parcial que depois de fevereiro não podia fornecer o conteúdo nacional da revolução”, que,

¹¹ **Id.**, **ibid.**, p. 28.

¹² **Id.**, **ibid.**, p. 29.

¹³ **Id.**, **ibid.**, p. 29.

¹⁴ Ver: MARX e ENGELS. **Manifesto...**, op. cit., p. 47.

assim, permanecia, sob uma forma “dissimulada”, como um “levante geral contra a aristocracia financeira”¹⁵.

Na década de 1850, o processo revolucionário conduzido pela classe proletária passou por uma reavaliação, já que, com a expansão da produção industrial, a grande burguesia, por meio de um “golpe”, revestido de uma transmutação teórica e ideológica, instaurou a República. O “pseudo-democrata Luis Bonaparte” deu um “golpe de Estado” e, com isso, encerrou-se “momentaneamente o período das revoluções de baixo para cima: sucedeu-lhe um período de revoluções de cima para baixo”¹⁶.

Em o “18 de Brumário”, Marx declarou que, embora a sociedade do século XIX houvesse produzido um patamar de desenvolvimento que poderia alavancar a sociedade para outra etapa histórica, grupos privilegiados se utilizavam de um discurso ideológico sobre os fatores que contribuíram para o seu surgimento e desenvolvimento, no intento de impedir essa transformação e mantê-la como tal. No entanto, os setores sociais explorados não deveriam se conformar com esse discurso. Ao contrário, o proletariado, como classe explorada, deveria conduzir as tensões sociais geradas no interior do próprio processo de desenvolvimento capitalista, de modo a suscitar um movimento de transformações estruturais da sociedade. Na verdade, para Marx, o proletariado, como classe social¹⁷, era o segmento que tinha se desenvolvido no processo de consolidação da sociedade capitalista e nesse processo tinha se produzido em oposição à classe burguesa.

É importante registrar que, nesse tempo (1848 a 1850), à proporção que o modo de produção capitalista se desenvolvia e se tornava mais complexo, emergia um grande número de tendências políticas, entre as quais se anunciava a formação da Primeira

¹⁵ MARX. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 119-120.

¹⁶ ENGELS. As lutas de classes na França de 1848 a 1850 – Introdução. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.1, p. 99-100.

¹⁷ O termo classe social por nós utilizado não se refere a um proletariado que, por essência, se organiza em partidos, sindicatos ou associações, mas a um setor social que depende da venda de sua força de trabalho como única forma de sobrevivência e que, mesmo não tendo consciência de seu lugar no processo de produção, é elemento central na contradição com o capital.

Internacional Comunista (1864 -1876)¹⁸, que, por sua vez, subdividia-se em várias tendências¹⁹.

Marx e Engels, com base nas experiências adquiridas durante o processo da Revolução de 1848, o golpe de Luís Bonaparte, bem como a divisão interna da esquerda e a Comuna de Paris, radicalizam na defesa de que a classe operária se desvencilhasse do reformismo pequeno-burguês, do socialismo utópico ou do comunismo operário espontâneo e se fizesse revolucionária²⁰.

Assim, na introdução de 1895 ao livro “As lutas de classes na França de 1848 a 1850”, Engels destaca que as lutas de 1848 permitiram visualizar uma “fonte de erros” na leitura das causas internas do desenvolvimento político em toda a Europa e tornaram possível verificar que este foi, em última instância, efeito da causa econômica. Para Engels, “a crise do comércio mundial, ocorrida em 1847, fora a verdadeira mãe das revoluções de fevereiro e de março e que a prosperidade industrial, que voltara pouco a pouco, a partir de meados de 1848, e chegara ao seu apogeu em 1849-1850, foi a força vivificante na qual a reação européia hauriu renovado vigor”²¹.

As palavras de Engels são bastante ricas ao apontar que a **crise** econômica é a mãe da revolução. Foi nesse sentido que Marx, ao fazer a análise da prosperidade burguesa em 1850, tinha destacado o importante papel da crise no processo revolucionário:

Sob esta prosperidade geral, em que as forças produtivas da sociedade burguesa se desenvolvem com toda a exuberância que lhe permitem as condições burguesas, não se pode de modo algum falar de verdadeira revolução. Semelhante revolução só pode ocorrer naqueles períodos em que esses dois fatores, as modernas forças produtivas e as formas burguesas de produção, entram em conflito uma com a outra. As diferentes disputas a que se arrastam e em que se comprometem reciprocamente os representantes das diferentes frações do partido continental da ordem não dão margem de modo algum a novas revoluções sociais é, por enquanto, tão segura e – coisa que a reação ignora – tão burguesa. Contra ela hão de esboroar-se todas as tentativas de reação para conter o desenvolvimento burguês, assim como toda a indignação moral e

¹⁸ A Primeira Internacional foi fundada em 1864 na cidade de Londres, tendo como seu principal sustentáculo o sindicalismo inglês.

¹⁹ Entre as diversas tendências predominavam: o socialismo científico, o anarquismo, os proudhonismo, o blanquismo, o lassalianismo e os simpatizantes de Mazzini.

²⁰ ENGELS. **As lutas de classes na França...**, loc. cit., p. 96.

²¹ **Id.**, **ibid.**, p. 95.

todas as proclamações entusiastas dos democratas. Só é possível uma nova revolução em consequência de uma nova crise. Mas uma é tão certa quanto a outra ²².

Assim, em toda a lógica revolucionária dos escritos de Marx, principalmente no que se refere à sua compreensão da ordem que movia o processo histórico, a crise seria o elemento gerador do movimento revolucionário.

O que seria crise para Marx? Embora não possamos explorar por inteiro esta questão, é possível, com base na citação acima, afirmar que crise seria o conflito entre as forças produtivas e as relações sociais burguesas; conflito que nenhuma das classes conseguiria conter, porque era inerente à própria estrutura da sociedade capitalista. Em termos gerais, a crise seria o momento em que o princípio gerador de uma forma de organização social transmutaria e se lhe apresentaria de forma antagônica. Nesse momento histórico, qualquer tentativa de preservação da ordem seria fadada ao fracasso e, atingida a crise, qualquer classe social só poderia existir como elemento ativo e organizado para a transformação.

Por volta de 1870, em “O Capital”, ao discutir a acumulação primitiva, Marx retornou à idéia de crise social como superação da sociedade capitalista. Neste capítulo, afirmou que não existe uma só causa, nem um específico momento para o desencadeamento da crise social, que não há forma de impedi-la, assim como não é possível evitar a mudança social. Para ele, o medo da mudança e da inovação não apenas se relaciona a uma resistência cômica de alguns poucos assustados, mas também é um esforço inútil. Neste caso, assim como a revolução econômica foi gerada no interior do velho sistema, da mesma forma, a tendência histórica da acumulação capitalista levará à sua destruição e à transformação radical da estrutura social. Assim, ao analisar a acumulação do capital, escreve:

Essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista, pela centralização dos capitais. [...] o emprego econômico de todos os meios de produção manejados pelo trabalho combinado, social, o envolvimento de todos os povos na rede do mercado mundial, e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista. À medida que diminui o número dos magnatas capitalistas que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentam a miséria, a opressão, a escravização, a degradação, a exploração; mas, **cresce também a revolta da classe trabalhadora, cada vez mais numerosa,**

²² MARX. *As lutas de classes na França...*, op. cit., p. 189.

disciplinada, unida e organizada pelo mecanismo do próprio processo capitalista de produção²³.

Para ele, à medida que o capital acentua a divisão de classes, a centralização da produção na fábrica e a necessidade de unidade política da burguesia européia impulsionam a centralização e a união da classe operária²⁴. Ou seja, a revolução para Marx não se faz por etapas, mas trata-se de um processo. Neste sentido, o proletariado apresentou-se como classe revolucionária, não por ser iluminado por um espírito revolucionário, mas por assim se fazer no processo capitalista. Diante dos senhores feudais e das camadas médias, construiu-se uma “burguesia revolucionária” e, juntamente com ela, na base da grande indústria, surgiu o proletariado, que, por isso mesmo, também se apresentou como elemento revolucionário. No processo de desenvolvimento da grande indústria, “as demais classes degeneram e perecem”, ao passo que o “proletariado é o seu produto mais autêntico”²⁵.

Entretanto, se, por sua posição no processo produtivo, o proletariado deveria ser o primeiro interessado na transformação social, o modo de produção capitalista constituiu, juntamente com essa classe, uma teia unificadora de elementos diversos, na qual transpareceu um caráter espontâneo que tornou muito difícil responsabilizar um indivíduo em particular ou uma facção social pela forma de ser da sociedade. Os indivíduos, as facções ou as classes se fazem nas relações sociais e de produção. Desta forma, entre o homem capitalista e sua forma de produção há uma inter-relação, na qual se constituem as formas de comportamento social. Ou seja, “as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”²⁶.

Em síntese, na perspectiva de Marx, a luta de classes é o motor da história. Essa categoria, que ele toma como base de sua concepção e interpretação da

²³ MARX. **O capital**, op. cit., p. 881. Grifos nossos.

²⁴ Atualmente, a produção na fábrica, que era centralizada, encontra-se em processo de reorganização. A organização da produção industrial tem-se descentralizado através da dispensa e da terceirização da mão de obra, crise dos projetos coletivos e da representação política, além da valorização ideológica e exacerbação da liberdade individual.

²⁵ MARX. **Carta de Marx a W. Bracke**. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 2, p. 216.

²⁶ MARX e ENGELS. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 36.

transformação social, é também o arcabouço teórico em que repousa sua análise da educação. Na terceira tese sobre Feuerbach, ele escreveu:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, a uma divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade - como, por exemplo, em Robert Owen²⁷.

2.2 O interesse social pela escola popular no século XIX

Em meados do século XIX, as relações sociais já se faziam, quase que inteiramente, pelo mercado. Naquele período, a sociedade se apresentava cada vez mais dividida entre capital e trabalho. De um lado, os homens eram vistos e avaliados como força de trabalho e, de outro, a competição entre os indivíduos socialmente dependentes preenchia o espaço anteriormente ocupado pelo espírito de conformidade e de obrigação entre os homens que viviam nas minúsculas aldeias medievais. As propostas de formação científica e útil de Comênios, Locke e Smith mesclavam-se às teorias de valorização da formação profissional, do espírito público e da educação para todos, defendidas por Rousseau, Condorcet e Diderot, entre outros. A escola pública passava a ser desejada como instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial. A escola pública surgia, assim, tanto como problema relativo ao sistema produtivo, quanto como expressão das contradições contidas nas relações sociais capitalistas.

Sobre este processo é necessário destacar que a revolução industrial representou uma etapa decisiva no processo de constituição da sociedade capitalista. A divisão do trabalho e a máquina proporcionaram uma maior quantidade de produção em um tempo menor de trabalho, o que resultou em menor valor da mercadoria²⁸. Esta capacidade produtiva, à medida que ampliava o número de consumidores dos produtos

²⁷ MARX. **Teses sobre Feuerbach**. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.3, p. 208.

²⁸ MARX. **O capital**, op. cit., p. 41 a 54.

industrializados, também impedia que o ofício manual se mantivesse como concorrente, subordinando praticamente todos os trabalhadores à lógica da produção capitalista²⁹. Os trabalhadores, expropriados dos meios de produção, não encontravam outra forma de sobrevivência a não ser vendendo sua força de trabalho ao capital. Gerida pela divisão de classes, esta forma de produção subordinou a grande maioria das relações à determinação econômica.

Ao ser inserido de forma sistemática na divisão do trabalho e na organização combinada e unificada dos instrumentos de trabalho, o trabalhador teve suas habilidades substituídas pela eficiência da máquina e se tornou simples acessório do processo produtivo. Essa substituição resultou, em primeira mão, na dispensa de força de trabalho e no rebaixamento salarial. Porém, os efeitos da excessiva simplificação do trabalho não pararam aí, afetaram também a mente do trabalhador.

Sobre esta questão, Marx adverte que “não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial”, ao passo que o “camponês e o artesão independentes” que produziam na forma anterior “desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade...”³⁰. Se, na produção artesanal ou nas primeiras manufaturas, se exigia do trabalhador uma habilidade própria, no sistema industrial capitalista, com a decomposição do processo

²⁹ Sobre o caráter totalizante da produção capitalista no qual o indivíduo se vê inserido, Marx em *O capital* comenta que “originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital”. O trabalhador “só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista” (*Id.*, *ibid.*, p. 413).

³⁰ *Id.*, *ibid.*, p. 412-413. Com referência ao efeito da divisão do trabalho e do uso da máquina no processo produtivo, Fiod afirma que “O instrumento de trabalho convertido em maquinaria exige a substituição da força humana, das forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente da ciência. Como organismo de produção inteiramente objetivo só pode funcionar por meio de trabalho comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho é necessidade técnica que emana do próprio instrumento de trabalho. Os trabalhadores, reduzidos a acessórios da máquina, não precisam de sua antiga instrução. Os homens habilidosos já não são mais personagens sociais predominantes.

A aprendizagem contida nas mãos, no domínio do processo produtivo, deixa de ter razão social. As tarefas manuais passam a ser sinônimo de desqualificação. Ser qualificado, quando a produção da riqueza se torna social, significa ler, escrever, dominar conteúdos gerais. A aprendizagem de habilidades intelectuais é fruto do trabalho simples, forma de produzir a vida moderna” (FIOD. *Politecnia: a educação do molusco que vira homem*. In: **Educação para o (dê) emprego**. Petrópolis, RJ: 1999, p. 95). Sobre a degeneração mental do trabalhador moderno, provocada pela divisão e simplificação do trabalho, Adam Smith, já no século XVIII, adverte sobre a questão e recomenda que o Estado financie parte do ensino para a gente comum (SMITH. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1985, v.2, p. 213 a 218).

de trabalho, esta habilidade não é necessária. Ela concentra-se no capital que se confronta com o trabalhador. “A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. [...] Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital”³¹.

Quando o trabalhador vende sua força de trabalho para outro, perde também uma parte substancial de sua autonomia no processo produtivo, reduzindo-se à mera reprodução física. O processo do trabalho e a organização da produção são pensados pelo capitalista. O trabalhador fica alheio à totalidade da produção e, identificando-se apenas com o valor de sua força de trabalho (salário), não se reconhece no produto final. Assim, relaciona-se por meio da troca de mercadorias, afastando-se dos relacionamentos pessoais e familiares. Nas relações capitalistas, o trabalhador é uma mercadoria que se troca por outras mercadorias; torna-se um alienado em um processo alienante³².

Para Marx, a produção capitalista coisifica as relações humanas, transforma tudo em valor de troca. O trabalho só é trabalho quando se transforma em objeto que tem valor de troca. No processo de troca capitalista “A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que seu trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica”³³.

Esse sistema cria a necessidade de se formar o homem como um indivíduo que se integra ao sistema produtivo e ao consumo. Sobre esta questão, Marx afirma que

³¹ MARX. **O capital**, op. cit., p. 413- 414. Marx destaca que no processo de produção capitalista, a “obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural. Essa obliteração forçou finalmente o Parlamento inglês a fazer da instrução elementar condição compulsória para o emprego ‘produtivo’ de menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris” (**Id.**, **ibid.**, p. 456).

³² Ver: MARX. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

³³ MARX. **Manuscritos...**, loc. cit., p. 112. Grifos no original.

“enquanto o artesanato e a manufatura constituem o fundamento geral da produção social, a subordinação do produtor a um ramo de produção exclusivo” em que cada ramo da “produção encontra, por meios empíricos, a forma técnica conveniente, aperfeiçoa-a lentamente e cristaliza-a”, a “indústria moderna” retirou o homem de seu ramo de produção exclusivo. “Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em si mesmo cada processo de produção e de decompô-lo [...] em aplicações da ciência conscientemente planejadas e sistematicamente especializadas segundo efeito útil requerido”. Neste processo, a indústria moderna “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro”, o que exige incessante “variação do trabalho”, “fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos”³⁴.

Em outros termos, o trabalhador apresenta-se ao capital como força de trabalho. É contratado pelo capitalista para executar tarefas combinadas a um sistema, porém, um sistema que, pelo seu caráter revolucionário, está em constantes mudanças, exigindo, assim, trabalhadores e consumidores aptos para executar diferentes tarefas de trabalho, com diferentes produtos em circulação e com medidas e valores universais. Nesse caso, a degeneração mental e econômica da massa trabalhadora não pode exceder à necessidade de se manter um exército de reserva de trabalhadores aptos a assumir as novas funções de trabalho. Segundo Marx, a “variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador”, deveriam “substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho”³⁵.

Entre as contradições da sociedade capitalista, figuram medidas sociais para pôr “barreiras iguais para todos os que exploram o trabalho” ³⁶, como é caso das **Leis fabris**. Uma delas exigia que os empregadores oferecessem ensino escolar aos seus

³⁴ MARX. **O capital**, op.cit., p. 556-557.

³⁵ **Id.**, **ibid.**, p.556 a 558.

³⁶ Marx em **O capital** escreve que o Estado necessitou tomar medidas contra os desmandos da exploração capitalista, principalmente o que se refere à necessidade de proteger as crianças da exploração capitalista e da degradação imposta pela divisão do trabalho (**Id.**, **ibid.**, p. 560, 561 e 562).

pequenos trabalhadores, o que significava, porém, um encarecimento da força de trabalho infantil. Como os empregadores eram impulsionados pela concorrência, aqueles que não se dispuseram a burlar a lei dispensaram os pequenos trabalhadores, deixando-os à mercê da educação da rua e, portanto, sujeitos ao ócio e à corrupção. Segundo Marx, na escola obrigatória que surgiu com a Revolução Industrial, o “espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava freqüentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela”. Assim, era comum aumentar a idade das crianças ou escondê-las no momento da visita do fiscal à fábrica. Os empregadores também trapaceavam oferecendo escolas fantasiosas, com professores analfabetos ou simples atestados de freqüência escolar, sem nenhum ensino³⁷.

No entanto, Marx reconhecia que a lei fabril, apesar de sua “aparência mesquinha”, ao exigir a relativa obrigatoriedade da instrução primária, possibilitou “conjugação educação e ginástica com o trabalho manual, e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica”, demonstrando-se um sucesso³⁸. Segundo ele, os “inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia freqüência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham freqüência integral”³⁹.

De modo antagônico, a sociedade industrial, que aguçou a divisão do trabalho e retirou das mãos do trabalhador o saber produtivo, também gerou a necessidade de enviar crianças à escola. Esta necessidade não se fez pelo simples desejo de ter crianças mais cultas e instruídas, mas porque, na produção capitalista, o trabalhador precisava se tornar apto a produzir e se movimentar na sociedade. Neste sentido, a escola deveria ensinar o conhecimento adequado ao sistema produtivo, ou seja, a ciência moderna, que, em termos de currículo escolar, significava a possibilidade de

³⁷ Id., *ibid.*, p. 456-457.

³⁸ Id., *ibid.*, p. 553.

³⁹ Id., *ibid.*, p. 553.

aproximação entre trabalho, educação e corpo. Para Marx, essa situação seria o “germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”⁴⁰. No limite de sua época, ele reconhece que as escolas politécnicas, agrônômicas e de ensino profissional representavam um **avanço**, quando comparadas ao ensino praticado no artesanato e na produção manufatureira local. Para ele, a educação politécnica, que se apresentava como uma questão de “vida ou morte” para o capital⁴¹, era também uma tendência, que começava a amadurecer, de se articular ensino e trabalho:

[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção⁴².

Em razão dessa aproximação entre escola e trabalho, Marx concluiu: não há “dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores”⁴³.

A sociedade moderna, que já se via marcada pela degradação da força de trabalho e pela necessidade de trabalhadores mais versáteis, criou um espaço para preparar seu exército de reserva. Isso foi possível porque essa mesma sociedade, na medida em que já havia produzido um excedente de meios de subsistência capaz de sustentar os professores e alunos fora do processo direto de produção, assumia, por

⁴⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 554.

⁴¹ O debate sobre a educação e trabalho até 1848 desenvolveu-se de forma muito lenta e mesclando uma série de questões diversas, como: liberdade, independência, deísmo, natureza humana, moral e etc. Este debate tornou-se mais acentuado após a revolução de 1848, quando os efeitos das Revoluções Industrial e Burguesa ficaram mais evidentes (Veja: DORE SOARES. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lênin, Gramsci e a escola. In: GALVÃO et al (orgs.). **Marxismo e Ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003 e LUZURIAGA. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1977).

⁴² MARX. **O capital**, op. cit., p. 558-559.

⁴³ **Id.**, **ibid.**, p. 559.

intermédio do Estado, a tarefa de oferecer escola para todos. Assim, a educação pública tornou-se uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade no século XIX.

De fato, a escola, no âmbito da sociedade capitalista, deixa de ser privilégio dos filhos das classes mais abastadas e passa a ser freqüentada também pelos filhos da pequena burguesia e dos trabalhadores. Em boa parte, como afirma Gilberto Luiz Alves, isto se deve ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas⁴⁴. À medida que o trabalho vai sendo dominado pelas leis de reprodução capitalista e pela máquina moderna, cria-se um excedente tanto de riqueza quanto de força de trabalho que pode ser empregado em setores não diretamente vinculados à produção. Nesse processo, a escola para a classe trabalhadora surge como uma **necessidade produtiva**, cujo objetivo inicial é qualificar, preparar e disciplinar a mão-de-obra para o trabalho, com o menor custo possível de capital e de tempo. E surge também como **necessidade social**, já que a revolução industrial, que representou um grande progresso material e a

⁴⁴ Não existe, entre os historiadores, um consenso sobre as razões e formas de efetivação da escola burguesa. Manacorda, ao partir do pressuposto de que a educação é superestrutura, afirma que a escola se constituiu como um elemento desarticulado da sociedade, ou seja, segundo ele, bem posteriormente às mudanças ocorridas na forma de produção, chegam à escola alguma mudança significativa (MANACORDA. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1966). Ao contrário de Manacorda, Eliane Marta Teixeira Lopes vê a escola como aquela que conduz o processo de constituição da sociedade burguesa. Para esta autora, em seu artigo “O ensino público e suas origens”, a escola pública tem sua origem na Revolução Francesa, quando “a burguesia, classe ascendente ao poder, desejando substituir a instrução do período absolutista por uma nova, apropria-se da idéia de educação pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão do mundo” (LOPES. **O ensino público e suas origens**. In: **Revista da ANDE**, n. 5, ano 1, 1982, p. 5). De outra perspectiva, Aníbal Ponce, em “Educação e Luta de Classes”, cujo título é expressão de seu objetivo de mostrar que a luta pela educação é também uma luta de classes, considera que a escola se fez segundo o interesse da camada burguesa que venceu a Revolução Francesa, ou seja, a grande burguesia competitiva e sedenta de lucros. Citando exemplos como Rousseau, Basedow, Filangieri Mirabeau, Condorcet, ele mostra, passo a passo, como a burguesia traiu a classe operária na construção de uma escola que fosse realmente equalizadora (PONCE. **Educação e Luta de classes**. São Paulo: Fulgor, 1963). Gilberto L.Alves, em seu livro “A produção da escola pública contemporânea”, procura romper com o chamado “materialismo vulgar”, analisando a construção e a função da escola pública em correlação com suas bases materiais. Opondo-se, por exemplo, à metodologia utilizada por Ponce, analisa o surgimento da escola com base em três vertentes que, conjuntamente, contribuíram para a formulação das finalidades, objetivos e propostas da escola burguesa: a vertente revolucionária francesa, a vertente religiosa expressa pela Reforma e a vertente correspondente à economia política. Fundamentando-se no estudo de documentos, leis, planos educacionais e debates políticos, Alves chega à conclusão de que o processo de construção da escola pública só se constituiu no século XX, quando a sociedade já tinha produzido as condições materiais que a tornavam possível (ALVES. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001).

possibilidade de libertar o homem dos limites locais e do trabalho pesado, também criou uma massa humana que, expropriada dos bens materiais e valores morais, passou a morar nos becos imundos que passaram a existir atrás dos palácios e das grandes fábricas.

Assim, as grandes cidades do século XIX se caracterizavam por um burburinho constante⁴⁵, que decorria do barulho da multidão e das máquinas e de uma população miserável que se enfurecia facilmente. Acostumados ao mundo do crime e ao discurso político (recentes revoluções, voto universal), os miseráveis gostavam de falar da “injustiça eterna” e dos “ricos que sugam o sangue dos pobres”⁴⁶. Diante do perigo, a escola capitalista ampliou sua ação com a adoção de um **conteúdo moral**. Ou seja, no momento em que a burguesia destruía os últimos vestígios da sociedade anterior, tendo que enfrentar daí por diante novos problemas, o conceito do homem soberano, aquele que transformava a natureza das coisas, que **lutava** pela vida⁴⁷, teve que ser revisto. A necessidade, então, passou a ser **unir** o que estava dividido, unir as classes que, diante da consolidação dos Estados nacionais, viviam as contradições de serem indivíduos e cidadãos. Além do mais, como a sociedade do século XIX era basicamente a mesma que, no século XVIII, levantou a bandeira da liberdade e igualdade contra o mundo feudal, não se poderiam deixar escancaradas as diferenças sociais. A sociedade “democrática” tinha que dar chances, pelo menos em tese, de os homens serem ou parecerem iguais. Mesmo que se abandonasse o interesse em destruir a

⁴⁵ Alguns romancistas do século XIX descrevem, nas grandes e barulhentas cidades européias, uma multidão de transeuntes, cujas vestimentas, formas de andar e aparência física desvendavam sua profissão e posição social. Ou seja, uma multidão de pessoas, politicamente tratadas como iguais, mas visivelmente diferentes.

⁴⁶ Trata-se da fala emocionada de Estevão, personagem da obra *Germinal*, escrita por Émile Zola em 1885. Nessa obra, o autor descreve o ódio dos operários mineiros durante a greve, a violência, a promiscuidade reinante nos bairros operários e a destruição dos corpos operários no trabalho (ZOLA. **Germinal**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 213). Lembramos também que, neste cenário de diferenças sociais tão evidentes, a Igreja Católica, que até então justificava e unificava os homens pelo espírito **cristão**, perdeu seu espaço de comando político e os novos **cidadãos** passaram a ser congregados como indivíduos trabalhadores, eleitores e consumidores.

⁴⁷ O conceito do homem que luta pela vida está presente nas obras de Locke, que defendia a teoria burguesa de governo, de direito à vida, de liberdade, de igualdade e propriedade privada, adquirida pelo trabalho individual. Sobre esta questão ver: LEONEL. **Contribuições à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal de educação**. Campinas: Faculdade de educação/ Unicamp, 1994 (Tese de doutoramento).

propriedade privada, era preciso seguir outros caminhos ou buscar outras justificativas das diferenças, no caso, o saber⁴⁸.

Do que foi dito até agora, destacamos que Marx, quando se referiu à escola dos trabalhadores, ou seja, à **escola politécnica**, estava se referindo ao fato de que seu surgimento correspondeu ao nascimento do capital e que seu desenvolvimento foi resultante das condições e contradições geradas pelo sistema produtivo industrial. Ele ressaltava como elemento positivo o fato de ela ser acompanhada da possibilidade de se associar ensino e trabalho. Embora muito raramente, Marx também se referiu à **educação no Estado Proletário**. Neste sentido, sua preocupação recaía sobre a apropriação do conhecimento acumulado, mas não o conhecimento parcial, fragmentado ou deslocado da totalidade social. Ele apresentava como ideal a necessidade de se **unir escola e trabalho**. Com base nesse ideal, propunha que se desfizesse a tradicional divisão entre o ensino dado nas antigas manufaturas (pequena ciência ativa) e o ensino contemplativo formador de intelectuais contemplativos, assim como que se rompesse com a idéia de que a ciência seria capaz de explicar a verdade sobre a natureza imutável do homem.

Manacorda destaca que Marx e Engels formularam críticas à educação e explicitaram perspectivas educacionais apenas por três vezes. Segundo ele, isto acontece no intervalo de 30 anos e na altura da redação de três programas políticos. A primeira delas ocorre em os “Princípios do Comunismo”. Rascunho redigido em forma de catecismo por Engels em 1847. Em 1848, a partir destes rascunhos Marx redigiu “Manifesto do Partido Comunista”. A segunda refere-se as “Instruções aos delegados” (1866) e “O capital”, cujas reflexões recaem sobre a “união ensino e trabalho produtivo”. A terceira formulação aparece mais explicitamente na “Crítica ao programa de Gotha” em 1875, que tinha como objetivo formar o primeiro Partido Unitário Operário na Alemanha⁴⁹.

⁴⁸ Com a crescente complexidade na divisão do trabalho, na qual alguns poucos trabalhadores necessitam de uma qualificação maior para organizar e executar suas tarefas e, nesse caso, a quantidade de anos na escola se torna elemento diferenciador do salário, proliferou-se a **ilusão** de que a escola oportuniza a ascensão social e conseqüentemente é expressão da democracia social.

⁴⁹ MANACORDA. **Marx e a pedagogia moderna**, op. cit., p. 24.

Sem nos delongarmos em abordar as especificidades de cada posicionamento⁵⁰, gostaríamos de destacar que, nesses escritos, existe uma lógica quanto à função da educação no encaminhamento das relações sociais, ou seja, quanto ao desafio de se formar um homem que não seja unilateral.

Quanto ao lugar ocupado pela educação escolar no processo revolucionário proletário, Manacorda destaca que, para Marx, a educação estaria no “conjunto de medidas imediatas que o proletariado tomará **depois** de dado o primeiro passo, ou seja, depois da conquista da democracia, sem dúvida medidas insuficientes e insustentáveis, mas inevitáveis para revolucionar a forma total de produção”⁵¹.

Em “Princípios do Comunismo”, escrito por Engels em 1847, esta mesma questão aparece e da seguinte forma:

Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado.

Naturalmente, todas estas medidas não podem ser realizadas de um só golpe. No entanto, umas nos levam a outras. Uma vez que se tenha realizado o primeiro ataque às raízes da propriedade privada, o proletário se verá obrigado a ir cada vez mais longe, concentrar todo o capital, toda a agricultura, a indústria, os transportes, todas as mudanças nas mãos do Estado⁵².

Já que, para Marx e Engels, a superação do capital não poderia ser enfrentada por um único elemento, eles não colocaram o centro da transformação da sociedade na educação escolar. Para eles, em primeiro lugar, deveria ocorrer o ataque à propriedade privada; apenas depois disso é que, em conjunto com outras medidas tomadas pelos revolucionários, se realizaria a educação comunista, cuja preocupação primordial seria buscar a íntima relação entre ensino escolar e trabalho⁵³. Assim, a escola não assumiria a tarefa prévia de criar a consciência revolucionária no proletariado. Antes de

⁵⁰ Uma discussão detalhada sobre cada projeto pode ser acompanhada através de “Marx e a pedagogia Moderna”, de Manacorda. Entretanto, Rosemary Dore alerta que, no Brasil, esta obra de Manacorda, juntamente com as idéias de Saviani, contribuiu para que a discussão sobre a escola politécnica apresentada por Marx se confundisse com a escola unitária de Gramsci. Destaca ainda que a síntese de Manacorda sobre politécnica e omnilateralidade ocorre no interior de um marxismo pedagógico filtrado e refletido pela experiência soviética (DORE SOARES. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno CEDES**: Campinas, SP., v. 26, n. 70, 2006, p. 30 a 45).

⁵¹ MANACORDA. **Marx e a pedagogia...**, op.cit., p.30. Grifos nossos.

⁵² MARX e ENGELS. **Textos sobre a Educação e o Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983, p. 94.

⁵³ Lembramos que o trabalho não se limitaria à tarefa executada dentro da fábrica, mas em sua totalidade, inclusive nas relações sociais.

uma educação engajada, o ensino escolar deveria se pautar nos avanços alcançados pela sociedade moderna nesse campo. Ou seja, a relação entre trabalho e reflexão teórica. Tal concepção de ensino também se encontra na Crítica ao Programa de Gotha, na qual Marx afirma que “a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual”⁵⁴. Após a eliminação da propriedade privada, portanto, é que a educação proletária teria seu tripé - ciência, escola e trabalho - organizado e sustentado pelo Estado proletário.

Sobre a relação entre educação escolar e processo revolucionário, podemos, ainda, citar outra passagem de Marx contida na antologia produzida por Roger Dangeville: “O cidadão Marx diz que uma dificuldade de ordem prática está ligada a esta questão. Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”⁵⁵.

Os dois elementos nos quais Marx concebe a transformação, ou seja, a existência de um sujeito social e a contradição inerente às forças produtivas, são aqui interpretados de modo a dar uma dinâmica maior aos sujeitos, não como seres autônomos, mas como homens historicamente situados na luta de classes e nas condições materiais criadas pela sociedade capitalista, os quais assumiriam posições teóricas e políticas. Assim, quando ele afirma que se deve “partir da situação atual”, consideramos que tal afirmação se deve ao fato de esse pronunciamento ter sido feito em uma sessão do Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (AIT). Como está falando para os dirigentes do movimento operário, Marx está se referindo à própria organização do movimento operário. Neste sentido, a expressão “partir da situação atual” significa que ele está pensando a classe operária em relação à outra classe, não se tratando, portanto, da fantasia de um mundo imaginário. Ele está se

⁵⁴ MARX. Crítica ao programa de Gotha. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 2. p. 224.

⁵⁵ Exposição de Marx na sessão de 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da A. I.T. In: DANGEVILLE (Org.). **Crítica da Educação e do Ensino**. Portugal: Moraes, s/d, p. 224.

posicionando em face da necessidade de fusão entre centralização da organização operária - Partido, consciência de classe, organização das massas - e construção do Estado operário. Marx defende uma organização operária consciente da luta de classes e não uma mera tendência, uma mera possibilidade de nova organização.

Neste aspecto, Marx entra em debate com outros representantes da esquerda, os quais, segundo ele, limitavam-se a impor ao Partido Operário “dogmas” e “patranhas ideológicas” e “jurídicas” que estavam em voga entre os “democratas e os socialistas franceses”. Esse debate fica mais claro na “Crítica ao Programa de Gotha”, onde ele afirma que as reivindicações da esquerda não rompiam com os conceitos burgueses, ou seja:

[...] a velha e surrada ladainha democrática: sufrágio universal, legislação direta, direito popular, milícia do povo, etc. São um simples eco do Partido Popular burguês, da Liga pela Paz e a Liberdade. São todas elas, reivindicações que, quando não são exageradas a ponto de ver-se convertidas em idéias fantásticas, já estão **realizadas**⁵⁶.

Está implícito nessas idéias que, para Marx, a **consciência operária** não se realizaria na escola e nem se constituiria por um simples argumento teórico, mas, tal mencionamos, far-se-ia na luta de classes ou na totalidade das relações sociais de produção. Ou seja, para ele, a consciência e a organização da classe operária não se fariam como um pensamento abstrato, mas partiriam do “concreto real”, ou seriam a síntese de múltiplas determinações. Assim, a escola criada no processo de transformação não teria como preocupação central a formação da consciência revolucionária⁵⁷, também não se limitaria à pura formação técnica. Procuraria realizar uma educação que fosse a combinação dos diversos elementos da vida humana: trabalho, corpo e mente. Por mente, ele entendia a formação geral combinada com a instrução politécnica.

Em termos gerais, para Marx, a revolução operária não se faria pela simples e pura incorporação dos direitos burgueses e muito menos por uma “educação popular

⁵⁶ MARX. **Crítica ao programa de Gotha**, op. cit., p. 221. Grifo no original.

⁵⁷ Podemos deduzir que, para Marx, a consciência operária não se faria pelos discursos que denunciam a agressividade e a exploração do capital sobre o trabalho, mas, sendo a agressividade e a exploração aspectos da forma real de existência desta sociedade, seriam percebidas como determinações da existência capitalista.

geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”⁵⁸.

No Programa do Partido Operário Alemão, ele criticou a afirmação de que a escola poderia ser igual para todas as classes, como criticou também a idéia de que o Estado burguês seria o educador do povo. Para ele, o Programa deveria apenas “exigir escolas técnicas (teórica e práticas), combinadas com as escolas públicas”. O papel do Estado burguês seria o de “determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado”⁵⁹. Na transição da sociedade capitalista para a socialista, cujo Estado só poderia ser a ditadura revolucionária do proletário, as condições de superação do homem alienado estariam na superação da sociedade alienante. Neste caso, ensino escolar combinado ao trabalho produtivo não significava trabalho simples limitado às operações de tarefas dentro da fábrica, mas trabalho em sua totalidade. Para Marx, após a revolução, a educação escolar seria uma das formas de aquisição de conhecimento. A formação do homem por inteiro, segundo ele, não se limitaria à escola, mas ocorreria no movimento maior da nova sociedade.

Nesse período, Marx já havia assistido ao desenrolar da Revolução de 1848 e ao golpe de Estado de Luis Bonaparte, que o levaram a concluir que a revolução só poderia ocorrer em um momento de “**crise**” social. Também já havia assistido à crise da I Internacional Comunista e percebia que os partidos socialistas e social-democratas, principalmente na Inglaterra, França e Alemanha, entusiasmavam-se com as concessões burguesas e com a política de conciliação de classes, o que o levava a

⁵⁸ **Id., ibid.**, p. 222. Sobre a contradição entre a necessidade de instruir e seu limite na sociedade capitalista, Saviani comenta: “O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação”. Dessa perspectiva, adverte que o sistema de ensino público, principalmente o brasileiro, foi realizado com base nos limites dos interesses da permanência das diferenças de classes. Isto é, foi realizado de modo a impedir o acesso de todos, em igualdade de condições, ao conhecimento. Assim, o sistema de ensino público brasileiro “acumula um enorme déficit histórico” e se realiza dentro de uma “descontinuidade” no processo de alfabetização. (SAVIANI. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 20).

⁵⁹ MARX. **Crítica ao programa de Gotha**, op. cit., p. 222.

afirmar que em alguns locais o movimento operário “não se desenvolveu o bastante para converter-se num movimento histórico próprio e livre” ⁶⁰. Para ele, era necessário estabelecer uma organização prévia da classe operária. Em carta de 23 de novembro de 1871, endereçada a Bolte, ele destacou esta preocupação:

O movimento político da classe operária tem como objetivo final a conquista do poder político para a classe operária; é necessário, naturalmente, para alcançar esse objetivo, uma organização prévia da classe operária, surgida de sua própria luta econômica e que tenha alcançado certo nível de desenvolvimento ⁶¹.

Embora Marx admitisse que a classe trabalhadora poderia ser a classe revolucionária, ele também admitia que esta classe, diante do processo de degeneração moral e física ao qual vinha sendo subordinada, mostrava-se ignorante para compreender seus reais interesses. Neste caso, era necessário que os operários mais esclarecidos ou, aqueles que entendessem as estruturas e contradições da sociedade, organizassem a classe operária, de modo que esta não se tornasse um brinquedo nas mãos da burguesia e, para que, futuramente, realizasse sua revolução ⁶². Assim, acrescenta que o Conselho Geral deveria liquidar todo o sectarismo e afastar todos os grupos de amadores, expulsando-os se fosse o caso ⁶³. Para ele, o movimento político da classe operária deveria “preparar” ⁶⁴ a classe para a ofensiva decisiva contra o “poder político das classes dominantes”, “isso através da agitação constante voltada contra esse poder e de atitude hostil à política das classes dominantes” ⁶⁵.

Vale registrar que, para Marx, mesmo que os trabalhadores fossem expropriados do saber produtivo e dos meios de produção, isto não acarretaria a formação de uma massa incapaz de distinguir seus interesses e tornar-se passivamente sujeita aos arbítrios de uma minoria esperta. Se existia, de um lado, uma classe buscando formas para conter o movimento social, é porque, por outro, existia uma força

⁶⁰ MARX. **As lutas de classe na França...**, op. cit., p. 182.

⁶¹ MARX. **Carta de Marx a Bolte**. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.3, p. 266.

⁶² Veja: **Carta de Marx a Bolte**, loc. cit., p. 266.

⁶³ **Id.**, **ibid.**, p. 266.

⁶⁴ Enquanto Marx utiliza o termo “preparar” as classes, os pecebistas geralmente utilizam “despertar”.

⁶⁵ **Id.**, **ibid.**, p. 266. É necessário acrescentar que a organização operária e a consciência operária não se realizariam por meio das idéias pregadas pelo movimento socialista doutrinário e utópico, mas se apresentariam como necessidades criadas através da luta de classes. Ver: MARX. **As lutas de classes na França...**, op. cit., p. 182.

revolucionária que, mesmo diante da repressão e aniquilamento da Comuna de Paris, se fazia perceber no processo de produção e nas fábricas. Ou seja, além da existência de um sujeito social e da contradição inerente às forças produtivas, Marx atribuía um importante papel à força política adquirida pela luta operária.

Entretanto, para a construção desta força política, Marx não destacou nenhum papel especial à educação escolar, esta só seria eficiente como uma medida tomada após a revolução operária⁶⁶. Para ele, no processo de construção da revolução operária, o essencial era ter uma classe operária organizada, de modo que, quando as forças produtivas entrassem em crise, o sujeito histórico, por meio da luta de classes, assumiria o papel de força motriz.

De outra forma, podemos afirmar que, para Marx, a escola ou o acesso ao conhecimento não produziria a igualdade e nem determinaria o processo revolucionário. Para ele, as condições de igualdade social residiam no desenvolvimento do processo produtivo e as classes sociais e o conhecimento seriam partes integrantes desse processo. Neste sentido, por mais que Marx pensasse o processo histórico na perspectiva de luta de classes, no que se refere à escola, a preocupação não era sua adesão à classe operária. Também no caso do ensino politécnico, Marx o considerava como o mais adequado às condições de liberdade humana que o desenvolvimento industrial havia gerado. Deste modo, sem se apoiar na escola como elemento transformador, Marx entendia que a educação escolar seria eficiente para a combinação da formação intelectual, física e teórica com o trabalho.

Em 1868, no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, defendendo a integração entre ensino e trabalho e referindo-se ao programa comunista de educação, Marx, afirmou: “Numa sociedade racional, seja que criança for, a partir da idade de nove anos, deve ser um trabalhador produtivo, tal como um adulto em posse

⁶⁶ Sobre o papel da educação na construção da sociedade comunista, Bakunin, em um comentário sobre o 3º Congresso da Internacional, realizado em Bruxelas, em 1868, expressa que esta medida deveria ser tomada após a Revolução. Segundo suas palavras: “Gostaríamos de ver todos vocês, com seus filhos, se instruírem após 14,16 horas de trabalho extenuante, com a miséria e a incerteza do dia seguinte como toda recompensa... Não senhores, malgrado todo o nosso respeito pela grande questão da educação integral, declaramos hoje que essa não é a grande questão para o povo, a primeira questão é a de sua emancipação econômica, que engendra necessariamente, de imediato e ao mesmo tempo, sua emancipação política, e, logo em seguida, sua emancipação intelectual e moral [...]” (BAKUNIN. **A instrução integral**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003, p. 47).

de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com as suas mãos...”⁶⁷ Assim, considerava útil dividir a educação operária em três categorias:

A primeira compreende as crianças de 9 a 12 anos; a segunda, as de 13 a 15 anos; a terceira categoria, as de 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em qualquer trabalho, na fábrica ou ao domicílio, seja legalmente restringido a duas horas; o da segunda, a quatro horas, e o da terceira a seis. Para a terceira categoria, deve haver uma interrupção de uma hora, pelo menos, para a refeição e recreio. Seria desejável que as escolas elementares comesçassem a instrução das crianças antes da idade de nove anos [...].

[...]

Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes devem ser preservados dos efeitos destruidores do sistema atual. Isso só pode realizar-se pela transformação da razão social em força social e, nas circunstâncias presentes, só podemos fazê-lo por meio das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Ao impor tais leis, as classes operárias não fortificarão o poder governamental. Pelo contrário, transformariam o poder dirigido contra elas em seu agente. O proletário fará então, por uma medida geral, o que tentaria em vão realizar por uma multitude de esforços individuais.

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir nem aos pais nem aos patrões empregar no trabalho as suas crianças e os seus adolescentes, a menos que combinassem este trabalho produtivo com a educação⁶⁸.

Ao contrário de muitos que se opunham ao trabalho infantil na época, Marx entendia que ele seria aceitável, desde que realizado em condições que não prejudicassem o desenvolvimento mental e físico da criança. Para ele, o desenvolvimento dos meios de produção havia produzido condições de incorporar o trabalho infantil, e a criança, inserida na escola e no mundo do trabalho, poderia mais facilmente compreender o significado real da produção, de seu trabalho e da relação deste com suas necessidades. Marx, ao aceitar o trabalho infantil e defender a educação combinada ao trabalho produtivo, estava, na verdade, propondo uma nova organização do trabalho, não o trabalho degradante, mas o trabalho construtivo. Para ele, a “combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os

⁶⁷ MARX. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório a propósito de diversas questões (Extracto). In: DANGEVILLE (org.). MARX e ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**. Portugal: Moraes, 1978, p.222.

⁶⁸ **Id. ibid.**, p.221, 222 e 223.

exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática”⁶⁹.

Com base no princípio de que o homem, em sua essência, não é o homem unilateral da sociedade capitalista, Marx argumentava que, diante do desenvolvimento da ciência e da capacidade social de produção, o homem tinha criado condições para desenvolver todos os seus sentidos: o físico, o intelectual, a política, o lazer, a cultura livresca, produtiva, material, etc. Neste caso, a educação intencional poderia extrapolar, em muito, os limites dados pela divisão de classes e do trabalho capitalista⁷⁰. Para ele, o homem, em sua essência, poderia se apropriar “de forma omnilateral do seu ser omnilateral e, por conseguinte, do homem total”⁷¹. Nesta perspectiva, acredita que, eliminada a divisão entre capital e trabalho, o homem poderia “reencontrar” a relação entre sua necessidade e sua identidade⁷².

No que se refere à educação omnilateral, ou seja, ao desenvolvimento das potencialidades universais do ser humano, podemos afirmar que Marx fundamentava sua análise nas bases materiais e sociais em que a educação se desenvolve, ou seja, nas relações de produção e de classes, que podiam ser alienantes ou libertadoras do homem. Formação omnilateral significa o resgate da unidade do processo de trabalho, da unidade entre funções manuais e intelectuais e direção e controle do processo de trabalho. Essa forma de educação é impossível de ser constituída na sociedade

⁶⁹ **Id. ibid.**, p.223.

⁷⁰ A discussão sobre os efeitos da divisão do trabalho é intensa. Sobre ela, Manacorda afirma: “A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ele, a divisão do homem; e dado que isto acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral, são essencialmente a do trabalhador manual, operário, e do intelectual” (MANACORDA. **Marx e a pedagogia...**, op. cit., p. 68). Tudo indica que, para Manacorda, a divisão do trabalho é um condicionante na divisão da sociedade. Esta é uma afirmação que gostaríamos de ponderar, já que, para nós, a divisão do homem é expressão da divisão de classes e não do trabalho. Aliás, entendemos que a forma de desenvolvimento unilateral do homem burguês se constrói na sua forma mercadológica de se relacionar com os outros homens e com a natureza. O homem unilateral não decorre unicamente da divisão do trabalho, mas se faz através de uma sociedade que não consegue romper com a valorização das relações econômicas, com o caráter místico da mercadoria, com a mais-valia e com o dogma da propriedade privada. O que faz o homem se desenvolver de forma unilateral é a lógica produtiva desta sociedade, a prioridade dada à produção máxima de valor. É nesta perspectiva de valor que a divisão do trabalho inibe o homem de compreender a totalidade do movimento histórico e das relações produtivas e sociais.

⁷¹ Esta citação de Marx encontra-se em MANACORDA. **Marx e a pedagogia...**, op. cit., p. 104.

⁷² O trabalho, na perspectiva omnilateral, não é entendido como o reino da necessidade, mas como o reino da liberdade.

capitalista, mas, contraditoriamente, só surgiu como ideal com o desenvolvimento das forças produtivas característico dessa sociedade. Foram elas que criaram a possibilidade de se libertar o homem do trabalho degradante, que criaram as condições para que ele dispusesse de maior tempo livre para executar outras funções e exercer suas muitas formas de inteligência.

2.3 Transformação social e educação escolar nos clássicos liberais

Ao longo do século XX, a escola pública foi chamada a atender às demandas da sociedade contemporânea, não só no sentido de uma formação técnica, mas também, e muito além disso, no sentido de formação para a inserção das pessoas no sistema de relações sociais e políticas. Juntamente com a transformação do capitalismo concorrencial em monopolista, quando se acentuaram as diferenças entre as nações, explodiu a primeira Guerra Mundial e, por intermédio da ação bolchevique, constituiu-se o primeiro Estado operário, floresceram discussões sobre métodos e processos pedagógicos. Inaugurou-se, então, um movimento reformista na educação, cujo resultado, entre outros, foi o destaque dado às teorias da pedagogia experimental e à pedagogia revolucionária.

Neste movimento renovador⁷³, o debate sobre a relação entre trabalho, ciência e ensino, que já ocorria desde os primórdios da sociedade capitalista, foi reativado, alimentando estudos nas áreas da psicologia, medicina e sociologia. As diferentes tendências pedagógicas que os permeavam constituíam uma intensa crítica aos princípios da pedagogia vigente até então, denominados como tradicionais, ao mesmo tempo em que defendiam o Estado como organizador e fiscalizador do sistema de ensino laico. Sob prismas ora semelhantes, ora diferentes, a discussão sobre a relação entre educação e sociedade, formação profissional e geral, organização pedagógica e métodos e técnicas de ensino orientava-se pela idéia geral de que a educação deveria

⁷³ Informações a respeito das teorias pedagógicas renovadoras encontram-se, além de outros autores, em LUZURIAGA. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional 1977, MANACORDA. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

promover o desenvolvimento econômico e a formação do indivíduo com senso de solidariedade.

Entre os clássicos da educação liberal, destacamos os escritos de Durkheim e Dewey, que influenciaram consideravelmente o debate educacional no início do século XX, não só no Brasil, mas também na Europa e EUA. Estes teóricos, semelhantemente a Marx, concebiam a educação como um fenômeno social. Entretanto, tinham uma perspectiva mais positiva em relação à escola, uma vez que lhe atribuíam uma posição chave no progresso e na solução dos problemas sociais. Para eles, a escola teria o poder de ensinar os mais elevados conhecimentos científicos e técnicos que a sociedade considerava úteis.

Segundo Émile Durkheim, a crescente divisão do trabalho e a diferenciação de tarefas, deveres e funções ocupacionais mostravam que a sociedade havia evoluído da “solidariedade mecânica” para uma “solidariedade orgânica”. Nesta evolução, a moral uniforme e religiosa adquiriu maior complexidade, e os indivíduos isolados, auto-suficientes e regulados por leis repressivas, tornaram-se autônomos e mutuamente dependentes no interior dos grupos de intercâmbio, sendo então salvaguardados por contratos civis. Segundo o autor, tal tendência mostrava a necessidade de se buscar elementos integradores e preparadores do indivíduo para viver nesta sociedade. Assim, compreendendo que a educação era um elemento social, ele afirmou que a escola é o “meio” pelo qual uma sociedade “prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” e tem “por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade...”⁷⁴.

O ideal educacional de Durkheim, em parte, era **preparar** o indivíduo para os novos desafios colocados com a divisão do trabalho e a revolução industrial, mas também **adequar** o indivíduo à dinâmica social. Nesta dupla função, a educação escolar seria organizada e fiscalizada pelo Estado, de modo a “impor uma comunhão de idéias e sentimentos” que foram “espontaneamente criadas pela sociedade”. Segundo ele, “ao Estado outra coisa não cabe senão consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente aos indivíduos”. Diante das dissidências sociais, Durkheim destacava a

⁷⁴ DURKHEIM. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p. 41.

necessidade de se buscar os princípios que “são comuns a todos, ou pelo menos que bem poucos ousam negar em sua consciência”, no caso, a “razão da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática”. Em outros termos: “é função do Estado proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhes devemos”⁷⁵.

Entendendo que a educação deveria acompanhar o processo evolutivo da sociedade, Durkheim afirma que ela não deveria se restringir às “idéias formadas” e sim “encontrar idéias” que “guiassem” os homens, no caso, encontrar as chamadas leis sociais. A educação seria, portanto, necessária à “cultura sociológica”, deveria se constituir em “um corpo de idéias diretrizes” que seriam “a alma de nosso labor” e que o sustentariam e dariam “nítida significação à nossa atividade” e nos prenderiam a ela⁷⁶. Nesta interação entre sociologia e pedagogia, os dados da psicologia não seriam incorporados “por si só”, nem se limitariam ao indivíduo, mas abrangeriam “a coletividade”⁷⁷.

Na concepção de Durkheim, a ciência era tão perfeita, tão superior a tudo, que ele a considerava elemento integrador e condutor da sociedade. De acordo com a necessidade da época, a educação deveria desenvolver uma moral científica neutra e correta.

John Dewey tornou-se conhecido por sua defesa da pedagogia experimental, que serviu de parâmetro aos projetos de reformas educacionais defendidos em diversos países da América, Europa e URSS. Para Dewey, o conteúdo da escola tradicional estava divorciado da vida, seus métodos eram ultrapassados e a estrutura escolar era elitista, de nada servindo, portanto, para formar novos hábitos⁷⁸.

⁷⁵ **Id., ibid.**, p. 48-49.

⁷⁶ **Id., ibid.**, p. 90-91.

⁷⁷ **Id., ibid.**, p. 88.

⁷⁸ Como formação de hábitos, Dewey define a “plasticidade ou capacidade de aprender”. Para ele, “Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Os hábitos tomam uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma forma ativa de aptidões para readaptar a atividade a condição nova. A primeira fornece a base para o crescimento, o desenvolvimento; a segunda constitui o desenvolvimento. Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins. Eles são o contrário da rotina, que assinala uma parada do desenvolvimento. Uma vez que este é a característica da vida, educação e

Dewey partia do princípio de que a vida é um “processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”⁷⁹. Neste sentido, a educação, como elemento social e necessário para manutenção da vida, necessitaria acompanhar esse processo. Assim, a educação escolar se tornou uma necessidade porque a civilização “progrediu”. Para ele, sem a educação escolar seria “impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa”. A escola abriu “caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas”⁸⁰.

Coerentemente com sua idéia de que, no processo de ensino, se deveria utilizar a “experiência passada como servidora e não como senhora do espírito”, ele afirmava que a experiência passada se tornava instrumento para novas “descobertas e para o progresso”⁸¹. Assim, o ensino corresponderia à necessidade de se criar um “processo” de “comunicação” em que a “participação das experiências” se tornasse “patrimônio comum”⁸².

Para ele, esta comunicação de experiências se faria de forma “dirigida”, de forma a “conduzir” o aluno a hábitos mais “elevados”. Em outros termos, a educação era uma “atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social”⁸³. Para que isto ocorresse, dever-se-ia fazer a “conexão” entre processo geral das experiências acumuladas com a ação, com a vida prática e interesse do aluno⁸⁴, de maneira que o conhecimento acumulado não fosse descartado, nem imposto pelo professor ao aluno. Por meio do contato entre criança e adulto, o mestre buscava a conexão entre experiências acumuladas e interesses da criança, de modo a desenvolver no educando a “plasticidade ou a capacidade de aprender com a

desenvolvimento constituem uma só coisa” (DEWEY. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Nacional, 1959, p. 56-57).

⁷⁹ **Id.**, **ibid.**, p. 1.

⁸⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 8.

⁸¹ **Id.**, **ibid.**, p. 248.

⁸² **Id.**, **ibid.**, p. 9-10.

⁸³ **Id.**, **ibid.**, p. 11.

⁸⁴ A história da pedagogia, durante muito tempo, foi alimentada pela polêmica entre a concepção de educação como um desenvolvimento interno (dom) inato e a de que ela se faz de fora para dentro. Segundo Dewey, a escola tradicional estabelece regras, normas vindas de fora, está presa à idéia de uma sociedade estática, baseia-se no conhecimento estático, pronto e acabado, não tendo em conta como foi formulado tal conhecimento ou quais mudanças ocorrerão no futuro.

experiência”⁸⁵. Ou seja, era necessário aprender a aprender. Neste caso, aprender não significava decorar ou reproduzir a matéria, mas, correspondia a uma atitude mental, por meio da qual o indivíduo seria capaz de explorar, experimentar e aplicar o conhecimento no desenvolvimento individual e social.

Para se realizar essa forma de educação, seria necessário um **método**, o que não significava a simples adoção de regras prescritas, técnicas mecânicas e rígidas, mas também não significava que o professor colocaria em prática motivações externas ao aluno⁸⁶. Para Dewey, o método “atua por intermédio da inteligência e não por obediência a ordens dadas do exterior”. O método, juntamente com o conteúdo, deveria provocar no educando os “impulsos e hábitos com vistas à obtenção de resultados significativos”. Nem o método, nem o conteúdo são estáticos, prontos e acabados, mas se fazem como processo. Não são independentes, ao contrário, se complementam e se confundem, assim como acontece com a relação entre professor e aluno⁸⁷.

Dewey distingue no método um sentido geral e individual que o professor deve conhecer. **O método geral** corresponde ao “conhecimento do passado, da técnica correspondente, dos materiais, dos meios de cada qual conseguir os melhores resultado”. Contudo, este conhecimento “não diz diretamente” o que deve ser feito, também não “oferece modelos preparados”, o professor apenas se serve deles. O uso do método depende da situação em que se deve agir, das reações e da forma como cada professor opera os conhecimentos⁸⁸.

Como **método individual**, Dewey considera o modo dos alunos aprenderem, ou seja, suas características pessoais. Para ele, este método está diretamente relacionado com o “ato de pensar” e assume “os característicos da situação reflexiva: o problema, a coleta e a análise de dados, o planejar e a elaboração de sugestões ou idéias, a aplicação experimental e o ato de pôr em prova, e a conclusão ou juízo resultantes”. Ao buscar a conexão entre conhecimento externo e características

⁸⁵ **Id.**, **ibid.**, p. 56.

⁸⁶ Entre as práticas de motivação externa, Dewey inclui a prática da recompensa e ou da imposição do medo. Segundo ele, estas práticas podem até fazer com que o aluno estude, mas o conteúdo, nesta forma, nada significa para o aluno ou de nada serve para sua vida prática. É pura abstração.

⁸⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 182 a 188.

⁸⁸ Ver: **Id.**, **ibid.**, p. 188-189.

internas dos educandos, Dewey afirma que o método de uma pessoa será diferente do de outra”, de forma que o professor, no propósito de conseguir maior eficiência, se valerá também do “estudo da criança, da psicologia e do conhecimento do meio social”⁸⁹. Assim, o papel do professor no processo de ensino não é transmitir o conhecimento pronto e acabado, mas “proporcionar o ambiente que provoque reações ou ‘respostas’ e dirija o curso do educando. Em última análise, **tudo o que o educador pode fazer** é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais”⁹⁰.

Dewey, semelhantemente a Marx e Durkheim, pensa a escola pública e laica em correlação com a revolução industrial, já que esta significou uma mudança na essência do trabalho, que deixou de ser um processo empírico, rotineiro, estabelecido pelos costumes. “A indústria e o comércio já não são coisas domésticas e locais e, por consequência, mais ou menos acidentais – e, sim mundiais”. Nesse processo, o uso da ciência proporcionou um avanço econômico e, ao mesmo tempo, abriu espaço para ocupações intelectuais e possibilidades infinitamente maiores do que as que os homens tinham anteriormente. Por isso, considera a necessidade de uma “educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiveram recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham”. Dewey, de maneira semelhante a Marx, não ignora a possibilidade de degradação da mente do trabalhador com o trabalho mecânico, porém, convida a escola para resolver esta contradição, de modo

⁸⁹ **Id., ibid.**, p. 190-1. Sobre o método individual, é necessário ressaltar que, apesar de Dewey pensar a educação como elemento social e para o social, ele pensa o método como formação individualizada.

⁹⁰ **Id., ibid.**, p. 199. Grifos no original. De nossa parte, gostaríamos de ressaltar que Dewey não subestima o papel do professor no processo de ensino, nem coloca o aluno como determinante no processo ensino e aprendizagem. Dewey, em oposição à escola tradicional, convida o professor a considerar as características pessoais do aluno, do professor e do meio social. Entretanto, é possível inferir que Dewey supervaloriza o método experimental. Para ele, o método oportunizaria a cada indivíduo empregar “suas próprias faculdades em espécies de atividades dotadas de significação” (**Id., ibid.**, p. 190). Noutros termos, Dewey pensa um novo método que crie uma nova moral. Segundo ele: “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender em todos os contactos com a vida é o interesse essencialmente moral” (**Id., ibid.**, p. 396).

que todos tenham a possibilidade de se utilizar dos benefícios que a ciência industrial colocou à disposição da humanidade⁹¹.

Ao pensar a educação escolar, ele também entende que na sociedade industrial existem diferenças de classe. Neste caso, ele afirma que uma educação para ofícios ou educação profissional não se restringe a se conseguir eficiência técnica para futuras atividades especializadas. Isto, segundo ele, seria uma forma de perpetuar a ordem industrial existente, ao invés de transformá-la em uma sociedade democrática. Ou seja, “uma sociedade em que todas as pessoas se ocupem com alguma coisa, que torne a vida das outras pessoas mais digna de ser vivida, e que, por conseguinte, torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si – e que suprima as barreiras que os distanciam. Ela denota um estado de coisas em que o interesse de cada um pelo próprio trabalho seja livre e inteligente, e gerado pela afinidade desse trabalho com as aptidões dos indivíduos”⁹².

Em outros termos, Dewey acredita que as diferenças de classes e ou a pressão econômica sobre a classe operária podem ser resolvidas pela escola, desde que ocorra a adoção de métodos educativos apropriados. Diferentemente de Marx, ele considera que a educação escolar pode ser fundamental para as mudanças sociais, já que resulta em uma “mudança essencialmente da qualidade da atitude mental”. Complementa:

Isto não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortações diretas, independentemente da transformação das condições industriais e políticas. Essa concepção colidiria com a nossa idéia básica de que o caráter e o espírito são atitudes criadas pelas nossas ‘respostas’, pela nossa **cor+respondência** [sic] em atividades sociais participadas. Significa, sim, que deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta⁹³.

Para efetivar tal mudança, seria necessário criar uma relação direta entre educação e sociedade desejada. No ambiente escolar se deveria criar “uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma

⁹¹ Id., *ibid.*, p. 346-347.

⁹² Id., *ibid.*, p. 349.

⁹³ Id., *ibid.*, p. 349-350. Grifos no original.

experiência comum”⁹⁴. Em outros termos, a escola deveria: “simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados”⁹⁵.

Do que foi dito até agora, podemos concluir que Dewey concebe a educação como um elemento **saneador** e, em acordo com isso, o método de ensino seria um elemento incentivador, já que estabeleceria uma vinculação entre trabalho manual, ciência e desenvolvimento da inteligência, de modo que todos pudessem desfrutar dos benefícios criados pela ciência⁹⁶. Segundo as palavras de Dewey: “educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica”⁹⁷.

De nossa parte, gostaríamos de destacar que, embora Dewey tenha contribuído significativamente para o debate pedagógico, sua concepção de método como agente educador e conseqüentemente transformador social desperta-nos para a necessidade de outras reflexões. Dewey defende o método individual e supervaloriza o indivíduo em sua capacidade receptiva ou de transmissão, mas, por outro lado, concebe o indivíduo e a escola como elementos sociais. Essa relação entre indivíduo e sociedade implica a formação de um novo hábito e, em decorrência, a criação de uma situação em que a escola, o conhecimento e o professor orientador estivessem à frente das relações locais. Tudo indica que Dewey centra a construção de uma nova sociedade na forma como o indivíduo pensa, mais precisamente em sua moral.

É possível inferir que Dewey esteja propondo um método que ensine o aluno a aprender a aprender, que torne o conhecimento ativo, porém, em última instância, ele pensa na existência de uma “sociedade em miniatura”⁹⁸ no ambiente escolar, cuja finalidade seria criar “seres mais elevados”. Em outras palavras, ao propor a criação de uma “sociedade em miniatura”, Dewey concebe a escola como um universo fechado,

⁹⁴ **Id.**, **ibid.**, p. 394. Em “Vida e educação”, Dewey afirma: “A experiência sistematizada e lógica do adulto serve-nos para interpretar, guiar e dirigir a vida infantil, tal qual se processa no momento” (DEWEY. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 49).

⁹⁵ DEWEY. **Democracia e educação**, op.cit., p. 24.

⁹⁶ **Id.**, **ibid.**, p. 282.

⁹⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 286.

⁹⁸ Acreditamos que a sociedade em miniatura de Dewey apresenta pontos em comum com a educação de Emílio teorizada por Rousseau, visto que pressupõe criar um ambiente ideal para formar um aluno também ideal.

em cujo recinto ideal se formaria o aluno. Nesse entendimento, de nosso ponto de vista, se manifestaria um limite teórico, visto que a “sociedade em miniatura” ou a educação ativa, apesar de ser um grande avanço em relação ao conhecimento estático praticado nas escolas, não conseguiria romper com o problema que mais incomodava o autor, isto é, a dicotomia entre escola, sociedade e interesse da criança.

Dewey, partindo do pressuposto de que o elemento gerador da distância entre a escola e a vida pode ser o método de ensino, diferentemente de Marx, não vê a divisão do trabalho, alimentada e ordenada pela divisão social capitalista, como elemento gerador da relação entre conhecimento e trabalho. Desse modo, não relaciona os problemas da divisão do conhecimento e da falta de interesse pelo conhecimento com o processo de simplificação do trabalho e de degradação da massa trabalhadora.

A esse respeito, afirmamos que o método de ensino, por si, não conseguiria eliminar a distância entre escola, vida e interesse do aluno. O método é apenas uma forma de pensar as relações sociais. O debate sobre a distância entre escola e sociedade envolve inúmeros outros aspectos, como conteúdo, plano de ação, avaliação, que extrapolam a questão do método e abrangem a realidade histórico-social. Ou seja, queremos grifar que o método de ensino, ou o meio pelo qual o professor orienta e o aluno apreende, é uma expressão social. Assim, o embate entre os diferentes métodos de ensino decorre de um embate histórico, em que o professor assume uma posição teórica. A solução dos problemas sociais não está no método, tal como pressupõe Dewey. Ao atribuir ao método a capacidade de solucionar as contradições existentes na relação entre indivíduo e sociedade, corre-se o risco de cair em uma abstração. Ou seja, tudo o que Dewey buscava superar.

2. 4 Os clássicos da educação soviética

Em 1917, quando ainda predominavam os resquícios da sociedade feudal na grande maioria de suas cidades⁹⁹, a Rússia realizou a Revolução Operária. Nesse

⁹⁹ A Rússia czarista, nos últimos anos do século XIX, era uma sociedade agrária (79% da população), constituída por múltiplas nacionalidades (57% não-russos), com uma estrutura política autocrática seriamente abalada pelo desenvolvimento do capitalismo. A escassa industrialização existente tinha

período de transição, a discussão que estava ocorrendo na Europa a respeito da renovação pedagógica e da expansão escolar também chegou à Rússia revolucionária, onde Lênin defendia a tomada de algumas medidas educacionais urgentes, especialmente com a finalidade de pôr fim ao analfabetismo, ao obscurantismo e ao atraso remanescente do regime czarista e da presença da ideologia capitalista. Ao mesmo tempo, ele apontava para um horizonte mais distante, o da formação do homem socialista. Lênin convivía com o drama de ter que construir uma Rússia altamente produtiva, que rompesse com os resquícios do passado, com o analfabetismo, a miséria e a fome¹⁰⁰, embora ainda não se soubesse o que era uma pedagogia comunista.

Nesse momento, os debates soviéticos sobre a política escolar faziam parte das várias discussões que se apresentavam como essenciais para aquele momento de transição. Além de questões internas, como função do partido, projeto de industrialização, unidade social, identidade de classe, formação do professor, propaganda da ideologia operária, enfrentavam-se também questões externas, relacionadas à Internacional Comunista e à pressão imperialista. Nesse sentido, ao refletirmos sobre os enunciados de Lênin, Krupskaja, Lunatcharsky, Pistrak e Fridman¹⁰¹, alertamos para a necessidade de se relacionar seus argumentos ao conjunto de questões de ordem teórica e histórica da época.

Nesse contexto, em que tudo estava por ser feito, o debate educacional não se realizou de forma linear, com base na mesma receita ou roteiro. Apesar de os bolcheviques se anunciarem como seguidores da teoria marxista, das propostas

como agente impulsionador o capital internacional, que, por via de financiamento, controlava 72% dos investimentos. Em meados do século XIX, o movimento operário/camponês começava a aparecer, acumulando uma notável experiência de luta e organização.

¹⁰⁰ Em raras cidades encontravam-se alguns peritos formados por uma sólida tradição profissional; na grande maioria dos campos e cidades predominavam os artesãos rústicos, em meio a camponeses, que utilizavam instrumentos e técnicas extremamente rudimentares. A Rússia conhecia muito pouco de mecânica e química e os poucos equipamentos industriais eram importados.

¹⁰¹ Não incluímos aqui Makarenko, porque sua pedagogia se voltou exclusivamente para as crianças nascidas nas trágicas circunstâncias geradas pela guerra civil e pela fome russa (Ver: LINDENBERG. **A Internacional Comunista e a escola de classe**. Coimbra: Centelha, 1977, p. 19 e 20). Sobre esta questão, Tragtenberg escreve que “Makarenko fundou uma pedagogia sem escola, nascidas das trágicas circunstâncias da guerra” e que ele só aparece como “grande pedagogo” devido à “burocratização do processo revolucionário” no período stalinista, porém sem impacto real sobre as relações sociais (TRAGTENBERG. Pistrak: uma pedagogia socialista. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano III – n. 24, maio de 2003).

pedagógicas, do entendimento sobre a escola politécnica, os planos de efetivação das políticas escolares apresentaram desvios, variações e muitas discordâncias em relação a tudo isso. Entre 1917 e 1932, segundo Lindenberg, a organização escolar soviética passou por algumas variações, que não se caracterizaram como fases distintas e estanques, mas predominaram em períodos curtos, em razão de discussões a respeito de necessidades mais eminentes ou de pressões de algumas correntes teóricas ou facções políticas¹⁰².

Logo no período inaugural do Estado Soviético (1917 a 1923), as dificuldades não foram poucas. Além da recusa de cooperação dos professores burgueses e da guerra civil, o que quase provocou o desaparecimento da escola, houve um intenso debate entre os “esquerdistas” do Proletkult¹⁰³ e os “direitistas” do Narkompros¹⁰⁴. Em 1917, o Proletkult obteve uma ligeira vantagem sob o Narkompros, porém, em 1918, o quadro se inverteu um pouco.

Na primeira etapa, Lênin esteve à frente, conduzindo a ação revolucionária e a construção da União Soviética. Apesar de não ter feito nenhum grande estudo sobre a questão educacional, ele manifestava algumas preocupações gerais sobre o problema. Assim, no conjunto de suas formulações sobre o Estado Operário e sobre o desenvolvimento material e social da União soviética, ele discorreu sobre o significado do analfabetismo, o papel da União das Juventudes Comunistas, a função do mestre-escola, a necessidade de bibliotecas, a importância da leitura, o ensino politécnico, a importância dos especialistas, a construção cultural, a educação comunista, a instrução

¹⁰² A menção às variações na organização escolar soviética baseia-se na análise de Lindenberg. Segundo ele, entre 1917 a 1932, podem-se destacar três fases: “anarco-utopista”, escola reformada do tipo modernista e o período stalinista, todas marcadas pela defesa da cultura laica. Após 1932, em decorrência da luta contra o “perigo fascista”, ocorreu uma regressão no debate pedagógico. LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., p. 261 a 273.

¹⁰³ Influenciada por Krupskaja, embora existam variações em sua atuação, essa organização se caracteriza pela recuperação e enriquecimento da cultura passada e não por sua negação. Criticando a apropriação de classe da ciência, especialmente por parte de especialistas e intelectuais separados do povo, sua proposta é valorizar a linha de massas em matéria de expressão artística, mobilizar ideologicamente os trabalhadores por meio do teatro de marionetes, do cinema e da poesia militante. (*Id.*, *ibid.*, p. 264 e 268).

¹⁰⁴ Em 1917, sob a influência do escolanovismo, principalmente no que se refere à pedagogia ativa para o trabalho e a liberdade de criação, o Narkompros foi coordenado por Lunatcharsky e Pokrovsky. Tendo sido dissolvido em 1918, foi reconstruído em 1924, sob influência de Zinoviev, do qual Krupskaja também se aproximou. Krupskaja representava a ortodoxia leninista contra a de Stalin e de Boukarine (*Id.*, *ibid.*, p. 261 a 273).

pública, a instrução extra-escolar, o ensino superior, o ensino secundário, entre outros problemas.

Ao lermos “Sobre a Educação”, que contém inúmeros pronunciamentos e escritos de Lênin sobre a questão, salta aos olhos sua preocupação com o elevado índice de analfabetismo, que atingia 73% da população russa, “sem contar as crianças menores de nove anos”¹⁰⁵. Por isso, ele propôs medidas urgentes e impôs decretos, cuja finalidade era obrigar “todos aqueles que saibam ler e escrever a considerar seu dever a necessidade de instruir vários analfabetos”¹⁰⁶. Defendendo a eminência de instruir os vários analfabetos, como condição para seguir à frente no projeto Revolucionário, Lênin argumentava que a ignorância era o pior inimigo da Revolução. Para ele, se este problema não fosse solucionado, seria “ridículo falar de uma nova política econômica”. Dizia que enquanto existisse o analfabetismo no país, seria demasiado difícil falar de educação política. Então, tornava-se necessário começar por ensinar o alfabeto. “Sem isso, não pode haver política; sem isso, só haverá rumores, intrigas, fábulas, preconceitos, mas não política”¹⁰⁷.

No que se refere à organização do ensino no processo revolucionário, Lênin destaca a necessidade de se ligar, indissoluvelmente e a todo o momento, “a instrução, a educação e a formação da juventude à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores”¹⁰⁸. Em janeiro de 1923, acrescenta a essa questão a preocupação com o abismo cultural e de identidade social existente entre cidade e campo¹⁰⁹. Com a finalidade de evitar desvios de rota, lentidão no processo revolucionário e divisão de classes, Lênin defendia a necessidade de uma vanguarda operária que esclarecesse o

¹⁰⁵ “Nos Estados Unidos da América do Norte (1900), há 44,5 por cento de negros analfabetos. [...] É elucidativo o facto de, entre a população branca da América do Norte, os analfabetos não excederem 6 por cento” (LÊNIN. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. 1, p. 52)

¹⁰⁶ **Id.**, **ibid.**, p. 34. “Refere-se ao decreto ‘Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever e a organização da propaganda do regime soviético’ aprovado pelo Conselho de Comissários do Povo, a 10 de Dezembro de 1918”.

¹⁰⁷ **Id.**, **ibid.**, v.1, p. 39.

¹⁰⁸ **Id.**, **ibid.**, v. 1, p. 34.

¹⁰⁹ Na relação campo e cidade, Lênin temia que a célula operária ligada a uma Célula rural não percebesse todas as oportunidades de satisfazer às suas necessidades culturais e também quanto à forma e momento de ligação. Tais preocupações de Lênin, em parte, podem ser explicadas pela batalha do grão, em que os camponeses, interessados em obter lucros, estavam se apropriando do trigo excedente, enquanto a cidade carecia de pão (**Id.**, **ibid.**, p. 132).

homem do campo e os burgueses quanto às bases do comunismo. Ou seja, propunha que uma parte da classe operária, como vanguarda, formasse associações e conduzisse o processo revolucionário.

É bom lembrar que, no desafio de construir o sistema socialista, Lênin não tinha apenas os inimigos internos (analfabetismo, divergências entre campo e cidade, divergência cultural, ideologia burguesa e “atraso”), mas precisava se precaver também contra os inimigos externos, entre os quais estavam os capitalistas e a esquerda reformista ou os críticos da centralização política de seu governo. Após ter vivido a crise da II Internacional (1914)¹¹⁰ e constituído a III Internacional¹¹¹ (1922), ele aconselhava que se tivesse maior cuidado e rigor teórico. Para ele, os comunistas precisavam “acima de tudo, [...] aprender a ler, a escrever e a compreender” o que liam¹¹².

Em face do conjunto de dificuldades e do desafio de conduzir o processo transição do capitalismo ao socialismo, Lênin propunha que se fizesse propaganda intensiva dos princípios comunistas, adequando-os ao nível de desenvolvimento das massas:

[...] converter os jornais num meio de educação de massas, que as ensina a viver e construir a nova economia sem latifúndios nem capitalistas [...] há ainda um caminho muito longo a percorrer. Menos palestras políticas, menos considerações gerais e atribuições abstratas com que se divertem os comunistas inexperientes e que não compreendem as suas tarefas; mais propaganda da produção e, sobretudo, mais atenção na experiência prática com um critério concreto, acertado, em conformidade com o nível de desenvolvimento das massas¹¹³.

¹¹⁰ II Internacional: Foi fundada em 14 de Julho de 1889 em Paris. O fundador e seu dirigente ideológico, na primeira fase, foi Engels. Depois de sua morte, prevaleceu a tendência Kautskista. Durante a Primeira Guerra Mundial a Internacional entra em declínio, visto que alguns partidos operários aderiram aos esforços de guerra de seu país, negando a tese do internacionalismo operário.

¹¹¹ III Internacional Comunista (Comintern): Associação internacional de 39 partidos comunistas. A III IC foi fundada em 1919, tomando por fundamento ideológico o marxismo revolucionário com base no Comintern. Este se desenvolvia numa luta contra o social-reformismo. Os partidos que se integram no Comintern propunham-se aproveitar da experiência da revolução na Rússia e formar militantes profissionais dedicados às tarefas de mobilização das massas, de organização sindical, etc. O VII Congresso do Comintern (1935) apontou aos partidos comunistas a necessidade de criar uma frente popular para lutar contra o fascismo e a guerra. Em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Comintern foi dissolvida.

¹¹² LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., p. 109.

¹¹³ **Id.**, **ibid.**, p. 74.

Quanto a essa propaganda, a proposta de Lênin, em parte, deve ser compreendida como um elemento de apoio em um período de transição, um meio para se atingir o socialismo pleno.

Em 1920, ele reafirmou a necessidade da centralização das tarefas, de modo que o agitador político, como colaborador escolar, deveria coordenar sua ação com a do Comissariado para a Educação do Povo, o da Instrução Militar Geral, e com o Comitê Militar, considerando-se “um representante do partido que governa a Rússia”¹¹⁴. Assim, propunha que a Juventude Comunista trabalhasse diretamente na instrução do povo, de modo a atrelar a prática política à teoria socialista:

Os membros das Juventudes Comunistas devem consagrar todas as suas horas de ócio à melhoria do cultivo das hortas, organizar numa fábrica qualquer a instrução da juventude, etc. Queremos fazer da nossa Rússia pobre e miserável um país rico. E é indispensável que a União das Juventudes Comunistas una a sua formação, instrução e educação à ação dos operários e camponeses e não se encerre nas suas escolas, nem se limite a ler os livros e folhetos comunistas. Somente trabalhando com os operários e camponeses pode chegar a ser um verdadeiro comunista¹¹⁵.

Neste período, o aparelho escolar se tornou instrumento efetivo de socialização da juventude soviética e de formação de quadros econômicos e políticos. Os bolcheviques, influenciados pelas políticas da Nova Política Econômica (NEP), defendiam a necessidade urgente de preparação dos novos técnicos e engenheiros. No conjunto dos debates educacionais, ideológicos e de condução da revolução, Lênin afirmava que era necessário pensar também a revolução industrial. Nessa tarefa, a introdução sistemática do Taylorismo e a formação para o trabalho tomaram conta do cenário, desencadeando acaloradas discussões, nas quais se ponderava que, em termos educacionais, se deveria definir a diferença entre educação comunista e educação burguesa, mas tomando o devido cuidado para não menosprezar a contribuição da cultura burguesa. Para que a educação tivesse repercussão nos planos econômicos e estatais, Lênin propunha a organização de “uma larga propaganda por meio de folhas e folhetos, exposições itinerantes, projecções cinematográficas e edição de manuais” a introdução, “nas escolas e estabelecimentos superiores do ensino

¹¹⁴ **Id.**, **ibid.**, p. 27.

¹¹⁵ **Id.**, **ibid.**, p. 138.

técnico, como matéria obrigatória, o estudo científico de extração da turfa: redigir manuais; enviar, todos os anos, grupos de estudos ao estrangeiro”¹¹⁶.

Em razão da necessidade econômica, Lênin lançou medidas de caráter urgente, entre as quais reduziu temporariamente, dos 17 para os 15 anos, a passagem do ensino politécnico geral para o politécnico profissional. Visando estabelecer a disciplina do trabalho e aumentar a produtividade, também propôs a incorporação, de forma mais ampla e sistemática, de todos os elementos técnicos e agrônômicos apropriados ao ensino profissional, técnico e politécnico, aproveitando qualquer empresa fabril e agrícola, de modo que não se prejudicasse o andamento normal da produção. Lênin destacava que, embora os especialistas com que se contava fossem burgueses, não havia outros e eles seriam importantes para se atender às necessidades de produção e de conhecimentos científicos¹¹⁷. Assim, segundo ele, deveria haver “a incorporação de especialistas no trabalho dos organismos centrais, isto é, de professores com preparação teórica e larga experiência prática e de pessoas competentes para o ensino profissional e técnico (incluindo agronomia)”¹¹⁸. Era necessário, antes de tudo, que todo o Partido, todos os trabalhadores do Comissariado do Povo para a Instrução Pública compreendessem que existia uma deficiência de profissionais na situação de emergência enfrentada pela Revolução. Assim, era necessário integrar o “pedagogo especialista” e o “comunista dirigente” em “ações práticas”, para que, com “menos considerações gerais e mais obras”¹¹⁹, todos contribuíssem para desenvolver a produção e a sociedade. Lênin queria uma aliança entre comunistas e corpo docente, não nos moldes da educação burguesa que expropria o operário do saber e apenas o adapta aos interesses produtivos¹²⁰, mas para colocar a técnica e a ciência a serviço das massas. Para que isto ocorresse, propunha que a administração ficasse a cargo dos comunistas¹²¹: “A incorporação de especialistas satisfará duas condições imprescindíveis: primeira, os não comunistas

¹¹⁶ **Id.**, **ibid.**, p. 79.

¹¹⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 102.

¹¹⁸ LÊNIN. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. 2, p. 22.

¹¹⁹ LÊNIN. **Sobre a educação**. op. cit., v. 1, p. 68-69.

¹²⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 44.

¹²¹ Sobre a utilização dos especialistas burgueses e a direção do Partido, ver: LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., v.2, p. 15 a 24.

trabalharão sob o controle de comunistas; segunda, o conteúdo do ensino, no que se refere a matérias gerais e, em especial, a filosofia, ciências sociais e educação comunista, será determinado apenas por comunistas”¹²².

Por outro lado, embora reconhecesse a necessidade urgente de formar novos técnicos e homens preparados para o trabalho industrial, segundo Dore Soares, Lênin “rejeitava as interpretações que viam o trabalho industrial como uma espécie de fetiche, capaz de realizar todo o trabalho cultural da sociedade, levando a escola a ser substituída pela fábrica”¹²³.

Seu desafio era formar o homem socialista, cujos caminhos, em matéria de sistematização da educação, eram muito pouco conhecidos. Por isso, Lênin afirmava que o homem socialista não se constituiria com base em uma utopia, mas com medidas urgentes e bem pautadas nas condições reais da Rússia. Assim, em 1919, afirma:

Os velhos socialistas utópicos supunham que seria possível conseguir construir o socialismo com outros homens, que se principiaria por educar homens muito bons, muito puros, magnificamente modelados, para construir o socialismo com base neles. Nós sempre rimos que isso era brincar às bonecas, um socialismo para meninas de internato, mas não política séria.

Queremos construir o socialismo com os homens educados pelo capitalismo, deformados e corrompidos por ele, e, por este motivo, temperados para a luta. Há proletários de tal modo preparados que são capazes de enfrentar mil vezes mais sacrifícios que qualquer exército; há dezenas de milhões de camponeses oprimidos, ignorantes, dispersos, mas capazes de se unir em torno do proletariado na luta, sempre e quando a classe operária souber manter uma tática adequada. E há, além disso, os especialistas da ciência e técnica, imbuídos até à medula da concepção burguesa do mundo, os especialistas militares educados nas condições burguesas, e ainda bem que foi nestas e não nas condições de vida dos latifundiários, do chicote, do feudalismo¹²⁴.

Lênin, entre o futuro desejado e as circunstâncias imediatas apresentadas pela Rússia, semelhantemente a Marx, afirmava que se deveria partir das condições reais. Nas circunstâncias soviéticas, o conhecimento acumulado pela sociedade burguesa não seria descartado. Ao contrário, o conhecimento burguês deveria ser antes incorporado para depois ser superado. Para ele, certas **heranças do capitalismo demandavam tempo para ser derrotadas**, assim, considerava um erro político que

¹²² LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., v. 1, p. 81.

¹²³ DORE SOARES. Educação, reprodução e luta ideológica... In: GALVÃO et al (orgs.). **Marxismo e ciências humanas**, op. Cit., p. 320.

¹²⁴ LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., v. 1, p. 102-102.

certas correntes da esquerda radicalizassem o discurso. Neste sentido, escreveu que era necessário saber como atuar nos sindicatos reacionários, de modo a se utilizar da herança do capitalismo e avançar rumo à revolução:

O capitalismo lega, inevitavelmente, ao socialismo, por um lado, as velhas diferenças profissionais e corporativas entre os operários, formados ao longo dos séculos e, por outro, os sindicatos, que só muito lentamente, no escoar dos anos, se podem transformar, e transformarão com o tempo, em sindicatos de indústrias mais vastos, menos corporativos (que englobem indústrias inteiras e não apenas corporações, ofícios e profissões). Depois, através desses sindicatos de indústrias, passar-se-á a suprimir a divisão do trabalho entre os homens, educar, instruir e formar homens Universalmente desenvolvidos e universalmente preparados, homens que saberão fazer tudo [...].

Podemos (e devemos) empreender a construção do socialismo, não com um material humano fantástico nem especialmente criado por nós, mas com o que o capitalismo nos deixou como herança¹²⁵.

Em um pronunciamento realizado em 1920, afirmou ainda que não se deveria desfazer da velha escola burguesa, como argumentavam algumas “interpretações inteiramente falsas”, mas que se deveria “aproveitar dela apenas aquilo que nos era necessário para conseguir uma verdadeira educação comunista”. Neste caso:

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que saturavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários todos cortados pelo mesmo molde. Mas concluir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela Humanidade corresponderia a cometer um erro enorme. Iludir-se-nos-íamos se pensássemos que bastava conhecer os princípios comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos dos quais o comunismo representa a conseqüência¹²⁶.

Para Lênin, o comunista era aquele que, ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, seria capaz de compreender a natureza “inevitável” do desenvolvimento do capitalismo. Para ele, era necessário assimilar plenamente tudo o que a ciência havia proporcionado até então. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, valorizava o professor que sabia ensinar os fundamentos da ciência e aprendiz que tivesse perspicácia para adaptar o conhecimento a uma atitude crítica:

O comunista que se vangloriasse de ser, simplesmente por ter recebido conclusões já estabelecidas, sem haver realizado um trabalho muito sério, difícil e importante, sem analisar os fatos perante os quais é obrigado a adaptar uma atitude crítica, constituiria

¹²⁵ **Id., ibid.**, p. 120.

¹²⁶ **Id., ibid.**, p. 124.

um comunista deplorável. Nada poderia ser tão funesto como uma atitude tão superficial. Se sei que sei pouco, esforçar-me-ei por saber mais, mas se um homem afirma que é comunista ou que não tem necessidade de conhecimentos sólidos, nunca resultará dele nada que se pareça com um comunista¹²⁷.

As condições reais da União Soviética impunham que, em sua política, Lênin adotasse táticas centralizadoras, rigor teórico e medidas imediatas, que ele justificava como necessárias para um período de transição. Em meio a grandes contradições, em que era necessário construir um novo que não se mostrava por inteiro, mas tinha que se mostrar como o mais forte, ele procurava dar um rumo à revolução de 1917. Para Lênin, a revolução não era uma solução imediata, mas pressupunha, antes de tudo, sacrifício e empenho de todos.

No que se refere à relação entre revolução e educação, no conjunto das ações do Partido, a educação escolar assumia um papel importante, já que seria responsável pela transmissão do conhecimento acumulado, conjugando instrução e trabalho produtivo.

Como existia também a eminente preocupação com a formação política, que se apresentava como uma questão educacional, destacaremos algumas observações de Lênin sobre a relação do Partido Comunista com a educação. Em 1902, ele tinha escrito que, “sem teoria revolucionária, não existe movimento revolucionário”¹²⁸, e no calor da revolução russa, atrelou a discussão política à alfabetização, afirmando que era “difícil falar de educação política” sem antes “começar por ensinar o alfabeto. Segundo ele, sem isso, não poderia haver política; sem isso, só haveria “rumores, intrigas, fábulas, preconceitos, mas não política”¹²⁹. Porém, em ambas as situações, ele atribuía ao “comunista dirigente” a missão de organizar o processo revolucionário.

Lênin entendia o partido como o elemento capaz de transformar o processo inconsciente da luta de classes em um processo consciente. Lênin, em oposição ao economicismo, destacava que a consciência política não se realizaria “a partir do interior de sua luta econômica”, mas só poderia vir do exterior. Afirmava também que a

¹²⁷ **Id., ibid.**, p. 126-127.

¹²⁸ LÊNIN. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1979, p. 18.

¹²⁹ LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., v.1, p. 39.

consciência de classe não se construía simplesmente no limite da “agitação política no terreno econômico”, mas “necessitava conhecer a si própria”, isto é:

[...] a classe operária deve ter um conhecimento preciso das relações recíprocas de todas as classes da sociedade contemporânea, conhecimento não apenas teórico [...] ou melhor: não só teórico, como fundamentado na experiência da vida política¹³⁰.

A consciência política de classe não pode ser levada ao operário senão do exterior, isto é, do exterior da luta econômica, do exterior da esfera das relações entre operários e patrões. O único domínio onde se poderá extrair esses conhecimentos é o das relações de todas as classes e categorias da população com o Estado e o governo, o domínio das relações de todas as classes entre si¹³¹.

Entre uma organização de massa mais aberta ou mais fechada, Lênin, em face das pressões do Estado Czarista e das limitações do momento, optou pela organização mais fechada, com revolucionários profissionais à frente, capazes de discernir a trama complexa do processo histórico revolucionário e conduzir o proletariado.

[...] em um todo coerente a ofensiva contra o governo, em nome de todo o povo, da educação revolucionária do proletariado, salvaguardando, ao mesmo tempo, sua independência política, a direção da luta econômica da classe operária, a utilização de seus conflitos espontâneos com seus exploradores, conflitos que levantam e conduzem sem cessar, para o nosso campo, novas camadas de proletariado!¹³²

Lênin promoveu uma polêmica com diversas correntes do movimento operário, tendo como alvo de ataque o economicismo. A ênfase no elemento político pontuava a necessidade de afastar das discussões a questão econômica como forma de melhorar a vida do trabalhador. Os intelectuais revolucionários, conhecedores da teoria, deveriam organizar a massa rebelde, levando-a a saltar qualitativamente da rebeldia para o movimento organizado e consciente do movimento da história.

¹³⁰ LENIN. **Que Fazer?** Op. cit., p. 55.

¹³¹ **Id.**, **ibid.**, p. 62. Nesta obra, Lênin destaca uma trajetória na consciência de classe, dividindo-a em três momentos cruciais: o primeiro momento se caracteriza pelo “ódio aos capitalistas”; o segundo, que ele denomina de período da “infância e adolescência”, se pauta por um entusiasmo geral dos operários pelas greves e movimentos de classe; o terceiro seria “um período de dispersão, de desagregação, de vacilação”, em que a “luta econômica está indissoluvelmente ligada à luta política”. Neste período, diz ele, a idéia de partido não estimula “a criação de uma organização revolucionária e uma tendência pueril em brincar com as formas democráticas”. Ele menciona também um quarto período, mas não entra em detalhes. (Ver: **Id.**, **ibid.**, p. 139, 140 e 141).

¹³² **Id.**, **ibid.**, p. 70.

O centralismo de Lênin foi muito criticado por Rosa de Luxemburgo, Trotsky e Plekhanov. Sobre a relação entre formação da consciência de classe e atuação do partido, Rosa de Luxemburgo travou um embate direto contra a teoria do centralismo partidário de Lênin. Ela atribuía à “greve de massa” um papel fundamental no desenvolvimento “espontâneo” da consciência política, considerando que a atividade espontânea poderia criar as condições de confronto com a burguesia. Segundo ela, era no sofrimento, na repulsa à exploração humilhante, e não na demonstração da inevitabilidade do socialismo, que residia a dinâmica da revolução. Por isso, criticava qualquer posição pacífica e centralizadora. Ela defendia a primazia das massas e diminuía a importância do partido, porque, para ela, o movimento operário não partia da cúpula para a base, mas da base para a cúpula¹³³.

Neste debate, podemos ainda incluir as considerações de Lukács. Preocupado com a experiência dos Conselhos Operários durante a Revolução Húngara, ele discutiu as organizações independentes do movimento operário em relação ao partido. Na obra “História e consciência de classe”, ele ampliou a discussão sobre consciência de classe. Segundo ele, todo o processo histórico é formador da consciência, ao passo que consciência de classe é uma aproximação constante da totalidade. A consciência de classe não seria apenas a experiência, mas implicaria tornar o sentido consciente.

Gramsci¹³⁴ também contribuiu e continua contribuindo para o debate sobre a relação entre partido, consciência política e educação revolucionária. No entanto, é interessante notar que, a partir de 1920, ele atribuiu ao partido a importante tarefa de relacionar educação e ideologia de classe. Sobre a escola no processo revolucionário, ele afirma:

Não se pode propor, antes da conquista do Estado, a modificação completa da consciência de toda a classe operária; seria utópico, já que a consciência da classe

¹³³ Sobre este debate entre Rosa de Luxemburgo e Lênin, consultar: LENIN, V. I. **Que Fazer?** 1979. GOHN. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2000. ARATO, Andrew. A antinomia do marxismo clássico: marxismo e filosofia. In: HOBBSAWM (org.). **História do Marxismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, v.4, p. 85 a 146. GARCIA. **Partido políticos e teoria da organização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, p. 59.

¹³⁴ Gramsci não influenciou o debate educacional brasileiro no início do século XX, apesar de escrever durante a década de 1930, suas obras tornaram-se mais conhecidas no Brasil após 1970. Porém, não podemos deixar de visitar suas reflexões, pois, atualmente tem influenciado as leituras marxistas sobre o processo de educação brasileiro.

operária como tal só se modifica quando já se modificou o modo de viver da própria classe, ou seja, quando o proletariado já se houver tornado classe dominante, quando tiver a sua disposição o aparelho de produção e de troca e o poder estatal. Mas o partido pode e deve, em seu conjunto, representar essa consciência superior; se não fizer isso, não se colocará à frente, mas sim a reboque das massas, não as guiará, mas será arrastado por elas.¹³⁵

Ao passo que, na ânsia de se opor aos teóricos da II Internacional, Lênin buscava a pureza ideológica dentro do partido, Gramsci, convivendo com a repressão fascista italiana e com o stalinismo soviético, dizia que a destruição e a conservação de uma sociedade não podiam ser concebidas mecanicamente, mas implicavam a interferência recíproca de vários elementos ou campos de ação. Neste espaço, recuperando a idéia da práxis, atribuía à formação intelectual uma importância decisiva no processo de transformação social. Sobre Gramsci, Dore afirma que ele “ampliou o conceito de Estado elaborado por Marx e Engels”, introduzindo outro plano superestrutural, ou seja, a sociedade civil na “luta pela hegemonia”¹³⁶. De forma resumida, podemos dizer que, para Gramsci, entre as relações de produção (base material) e a superestrutura (sociedade política, Estado e poder jurídico), incluía-se a sociedade civil (conjunto de organismos privados, partidos políticos, sindicatos, a imprensa e a escola). Era nesse setor intermediário, sociedade civil, que ocorria, entre as classes sociais fundamentais, a disputa pela hegemonia. Assim, era importante que a classe subalterna construísse sua própria hegemonia¹³⁷ e, nesse processo desempenharia função fundamental o “advento da escola unitária”. Partindo do pressuposto de que, na sociedade moderna, todas as atividades se tornaram mais complexas e tendiam à intensificação da divisão do trabalho e, conseqüentemente, a

¹³⁵ GRAMSCI, La costruzione del Partito comunista (1923-1926), Turim, 1971, p. 54, citado por BALDALONI “Gramsci: a filosofia da práxis como previsão. In: HOBBSAWMM (org.). **História do marxismo**. 1987, v. 10, p. 28. Gramsci destaca a importância da práxis social, atribuindo à educação e cultura papel de destaque para a criação de condições subjetivas para a luta revolucionária. Para ele, não era possível socialismo sem uma reforma cultural, assim, considera possível construir as bases do socialismo, antes mesmo da tomada de poder. Então, não há lugar para posição que Althusser impõe a escola como “Aparelho Ideológico do Estado”.

¹³⁶ DORE SOARES. Gramsci e o debate sobre escola pública no Brasil. In: **CADERNOS CEDES**, 2006, v.26, n.70, p. 35. MAGRONE. Eduardo. Gramsci e a educação: renovação de uma agenda esquecida. In: **CADERNOS CEDES**, 2006, v. 26, n. 70, p. 48. Ver também: SAVIANI. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1983, p. 90.

¹³⁷ GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1968, p. 10 e 11.

uma maior especialização, Gramsci defendia a escola única. Segundo ele, essa forma de educação teria como resultado “o início de novas relações de trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”¹³⁸.

Gramsci, opondo-se à idéia de que a vitória de um grupo poderia ocorrer de um súbito cancelamento do estado de equilíbrio historicamente amadurecido, afirmava que a cultura do socialismo surgia também do saber mais geral. Foi nesse sentido que ele desenvolveu o “princípio unitário” para a escola. Para além de uma instituição, ele pressupôs uma escola que conduzisse “o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige”¹³⁹.

Gramsci, ao aludir a uma concepção que unificasse intelectualmente as massas, tinha “como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo”. Ele não falava “em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores”. Ele não tinha “uma visão dicotômica da relação entre Estado e Sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição”¹⁴⁰.

No processo de conscientização da classe, Gramsci atribuiu uma grande importância ao intelectual orgânico em oposição à ideologia burguesa, geralmente organizada e fortalecida pelos intelectuais tradicionais. De seu ponto de vista, a atividade organizadora da vanguarda proletária no Partido Comunista seria essencial no processo de luta de classes¹⁴¹.

Hoje, depois da divulgação dos crimes de Stálin, do declínio do socialismo russo, da intensa crítica ao burocratismo e à exacerbada valorização do individualismo, os argumentos de Lênin podem parecer autoritários e muito longe dos ideais de uma

¹³⁸ *Id.*, *ibid.*, p. 125.

¹³⁹ *Id.*, *ibid.*, p. 136.

¹⁴⁰ DORE SOARES. Gramsci e o debate sobre escola pública no Brasil. In: **CADERNOS CEDES**, 2006, v. 26, n. 70, p. 36.

¹⁴¹ Neste sentido, pode-se afirmar que, para Gramsci, a formação da consciência das massas se faria de fora para dentro. Ou seja, ele não nega o “princípio da importação” de uma doutrina científica transformadora produzida fora da classe trabalhadora, tal como aparece na obra “**Que fazer?**” de Lênin.

sociedade socialista. Na verdade, há quem diga que realmente não foi socialismo, mas apenas uma economia estatal¹⁴². Entretanto, se considerarmos o contexto da revolução russa, verificamos que a ditadura do proletariado se constituiu quando não havia a mínima experiência prática na constituição de um Estado proletário e muito menos na educação do homem comunista, o que se somava à carência econômica e de pessoal preparado profissionalmente e ideologicamente para os novos desafios. Para Lênin, o rigor teórico e o uso de decretos eram necessários e poderiam instruir e orientar as massas na ação prática. Segundo ele: “Se esperássemos, com a redação de centenas de decretos, modificar a vida da aldeia, seríamos idiotas irrecuperáveis. Mas se renunciássemos a salientar nos nossos decretos os caminhos indicados, seríamos traidores do socialismo”¹⁴³. Para Lênin, a revolução não era um mundo de faz de conta, nem se faria de um momento para o outro, mas vivia-se um período de transição¹⁴⁴, em que seria necessário ter tática para conduzir o pensamento e a ação no processo de rompimento com o molde capitalista¹⁴⁵.

Em comunhão com as questões levantadas por Lênin estava Krupskaja, sua esposa, professora e participante ativa nos debates sobre a educação no processo revolucionário. No que se refere à construção do socialismo, ela afirmava que não bastaria criar uma nova base econômica ou incrementar e fortalecer o poder operário; era também necessário educar um novo homem, que pensasse de maneira nova todas as questões, cujos costumes e relações com os demais homens fossem completamente distintos dos do regime capitalista¹⁴⁶. Como base desta nova educação, ela propunha “el fomento de la solidaridad y la camaraderia, el enfoque social de los problemas, el

¹⁴² Mészáros em “Para além do capital”, afirma que o socialismo soviético não rompeu com as estruturas do capital e que a posição de Lênin sobre a consciência socialista gerada “fora” da massa revolucionária transfigurou-se em uma imposição de cima.

¹⁴³ LÊNIN. **Sobre a educação**, op. cit., v.1, p. 104.

¹⁴⁴ Em “O Estado e a revolução” (1978), em oposição às teorias anarquistas e reformistas, ele defendeu a Ditadura do Proletariado como necessária em um período de transição, isto, como forma de manter a revolução. Para ele, uma vez completada a revolução, o Estado desapareceria por “definhamento”.

¹⁴⁵ Se hoje podemos fazer muitas críticas ao regime soviético, incluindo também o centralismo de Lênin, é necessário lembrar que, no início do século, as chamadas democracias burguesas tinham como prática o uso de decretos e a repressão a toda e qualquer manifestação contrária. Como exemplo, citamos a execução de Rosa de Luxemburgo e Liebknecht na Alemanha de 1919.

¹⁴⁶ KRUPSKAJA. Cuatro direcciones en el trabajo con los pioneros. Discurso pronunciado en el VII Congreso del KOMSOMOL, 21/03/1926. In: **Acerca de la educación comunista**. Moscú: Ediciones en lenguas extranjeras, s/d, p. 82.

arte de trabalhar em comum, coletivamente, y de adquirir conocimientos”¹⁴⁷. Para este fim, Krupskaja afirmava que o Komsomol¹⁴⁸ deveria ensinar seus filiados a trabalhar coletivamente, levando até o fim e para todas as partes uma inteligente divisão do trabalho, incentivando a responsabilidade do trabalho de cada um perante a coletividade, fomentando a disciplina do trabalho e inculcando uma atitude comunista¹⁴⁹. Como tarefa imediata do Komsomol, Krupskaja destacava que a educação da juventude deveria estar vinculada ao trabalho produtivo. Para explicar como deveria ser esta vinculação, ela retomou as idéias de Lênin:

Ilich habló ya de la instrucción politécnica en la década del 90, pero insistió especialmente en ello cuando en los años 1920-1921 nos enfrentamos de lleno con el problema de la planificación de la economía. La planificación de la economía nacional es una de las diferencias radicales que existen entre la economía socialista y la capitalista, ya que en ésta se basa todo en la competencia y en el lucro. En los países capitalistas no se puede planificar la economía. La economía nacional es obra de millones de personas, y éstas deben ser constructores conscientes de la economía planificada, comprender con claridad las relaciones mutuas entre las diversas ramas de la producción y saber qué rama de la industria es la rectora y por qué. Las masas deben comprender cómo se desarrolla la economía en su conjunto y saber qué tareas fundamentales tiene planteadas. Nuestros periódicos, la emulación socialista, el trabajo de choque y la lucha por el cumplimiento de los planes industriales y financieros contribuyen a que las masas tengan una actitud más consciente ante el trabajo y facilitan la propaganda politécnica y la incorporación de las masas a la construcción consciente de la economía planificada, socialista. Debemos conseguir que todo Komsomol posea determinados conocimientos politécnicos que le permitirán entender mejor las tareas económicas de la empresa donde trabaja.

En el trabajo de propaganda y de educación política hay que saber ligar las tareas actuales de la construcción con las tesis fundamentales de la doctrina de Marx y Lenin. El Komsomol ha de prestar particular atención a ello en estos momentos¹⁵⁰.

Krupskaja, baseada em Lênin, pressupunha uma formação política e cultural relacionada à consciência do projeto socialista do Estado, com consciência do processo produtivo em suas diversas tarefas distribuídas no sistema de divisão do trabalho.

¹⁴⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 86.

¹⁴⁸ Pelos escritos de krupskaja, podemos deduzir que Komsomol trata-se de um setor do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) que trabalha com a formação da consciência e da atitude comunista.

¹⁴⁹ KRUPSKAIA. En torno al problema de la educación comunista de la Juventud. De un artículo aparecido en la revista “Yuni Konu.unist” (“Joven comunista”) n. 8.9, año 1922. In: **Acerca de la educación comunista**, op.cit., p. 116.

¹⁵⁰ KRUPSKAIA. Tareas inmediatas del KOMSOMOL en el trabajo de educación política. Artículo aparecido en “Komsomólskaia pravda” (“Verdad del komsomol”), nov de 1922. In: **Acerca de la educación comunista**, op. cit., p. 123-124.

Neste sentido, defendia que o ensino politécnico seria aquele que proporcionaria ao trabalhador o conhecimento de todo o processo de produção em suas múltiplas relações, inclusive na sua diferença com o modelo capitalista. Em 1931, em uma discussão sobre a resolução do Comitê Central do PCUS, referindo-se ao ensino politécnico, ela afirmava: “Esquecemos sempre que a nossa escola não é somente do ‘trabalho’ mas igualmente ‘politécnica’, e que devemos ensinar a criança a trabalhar, mas também ser consciente de cada etapa desse trabalho, a ligá-lo o mais estritamente possível com a aquisição de conceitos e aptidões”. É “necessário um programa organizado inteiramente seguro ao ponto de vista marxista-leninista”, afirmava ela, mencionando também: “uma relação precisa entre a teoria e a prática, entre os diversos campos do saber. O materialismo dialético fala da relação de cada fenômeno com um conjunto de fenômenos conexos: devemos ter isso em conta no nosso programa”¹⁵¹. No que se refere à atividade do ensino, à organização do ensino e à disciplina, Krupskaja destacava: “quer dizer que é necessário que o ensino saiba interessar as crianças a idéia de que não se pode estudar mal e que toda a classe deve estudar, e através desta convicção comum criar uma disciplina consciente dirigida contra o absentismo e para qualidade do estudo”¹⁵².

As formulações de Lênin e Krupskaja sobre a educação comunista giravam em torno da união da educação escolar com o trabalho produtivo e da necessidade de se formar o homem omnilateral. Ao mesmo tempo, propunham a eliminação do analfabetismo, dos dogmas religiosos e da ideologia burguesa. Nessa difícil tarefa, apesar de discutirem a escola e a pedagogia, não restringiam a elas esse papel, mas relacionavam o problema escolar ao programa do partido e à atuação da vanguarda operária. A diferença da formação socialista estava no partido como condutor. Depositando suas perspectivas nos comunistas dirigentes, eles acreditavam que a divisão entre trabalho, instrução e sociedade, assim como os efeitos da divisão do trabalho entre os homens estariam superados pela revolução política socialista. Dito de outra forma, a formação do homem comunista não poderia ser pensada na esfera da

¹⁵¹ KRUPSKAIA. Debate sobre a ‘morte da escola’. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., p. 355.

¹⁵² **Id.**, **ibid.**, p. 356.

escola, mas somente por meio da revolução social. Em um Estado de transição, esse processo implicava que o controle consciente do sistema produtivo e político deveria ser objetivamente organizado pela vanguarda. Lênin e Krupskaja estavam convencidos de que um princípio educativo geral, que envolvesse Partido, fábricas e escolas, poderia orientar o movimento revolucionário russo.

No conjunto dos debates sobre o projeto educacional da revolução operária, consideramos necessário destacar ainda o “Decreto dos conselhos dos comissário (sic) do povo de 16 de outubro de 1918, redigido por Lunatcharsky” (Narkompros)¹⁵³. Nesse decreto, além da defesa do ensino gratuito, obrigatório, planificação escolar, educação mútua e crítica ao ensino religioso, bandeiras que predominavam em grande parte da Europa e das Américas, ao lado das questões pedagógicas, observava-se também a presença da psicologia. Nos termos do decreto, a vivência da criança deveria ser valorizada, assim como deveria se respeitar sua liberdade, sua personalidade e faixa etária, de modo que se desenvolvesse nessa criança o sentimento de solidariedade, responsabilidade e criatividade.

Art. 12. o fundamento da vida escolar deve ser o trabalho produtivo, não concebido como serviço para a conservação material da escola, ou somente enquanto método de ensino, mas enquanto atividade produtiva e socialmente necessária. Deve estar estreita e organicamente ligado ao ensino e deve tratar cientificamente a realidade exterior na sua totalidade. Como o trabalho produtivo se torna cada vez mais complexo e ultrapassa o horizonte do universo imediato da criança, deve familiarizá-la com os mais diversos métodos de produção até aos mais elaborados.

Observação 1. O princípio do trabalho torna-se um meio pedagógico eficaz, quando o trabalho na escola, planejado e organizado socialmente, é apresentado de maneira criativa, executado com alegria e sem que exerça uma ação violenta sobre a personalidade da criança. Neste sentido, a escola representa uma comunidade escolar que, pelo seu processo de trabalho, estabelece uma ligação estreita e orgânica com o mundo exterior.

Observação 2. A forma antiga da disciplina cujo caráter é o de limitar a atividade escolar na sua totalidade, e de inibir o livre desenvolvimento da personalidade da criança, não tem qualquer lugar na escola dos trabalhadores. A atividade laboriosa em si desenvolverá nas crianças esta disciplina interior, sem a qual um trabalho coletivo racionalmente planejado é impensável. As crianças tomam parte ativa em todos os trabalhos suscitados pela vida escolar. Ao mesmo tempo, a frequência crescente de momentos de confrontação direta com os problemas de organização, provocado pelo princípio de organização de tarefas, deve ter um papel educador essencial. É aí que

¹⁵³ Segundo Lindenberg, este Decreto, que regulamentava a escola única do trabalho, manifestava um espírito de compromisso desencorajador, desorientador, sob uma fraseologia humanista retirada da tradição Tolstoiana (LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op.cit., p. 266).

reside para os alunos a possibilidade de aprenderem os fundamentos de uma utilização planificada da força de trabalho humano, de atribuírem valor e de desenvolverem um sentimento de responsabilidade, tanto no que diz respeito à colaboração de membro isolado da coletividade, como no que se refere ao sucesso do trabalho global. Em resumo, o trabalho coletivo produtivo e a organização da atividade escolar na sua totalidade devem educar os futuros cidadãos da república socialista.

Art. 13. O ensino, de cada um dos dois graus da escola do trabalho, tem um caráter de formação geral e de formação politécnica, apesar de uma função importante ser atribuída à educação física e artística¹⁵⁴.

Neste decreto redigido por Lunatcharsky, além da crítica ao sistema de ensino russo predominante até então, a preocupação era pensar a educação das massas em um período de mudança na política e na economia. Nas questões por ele levantadas, verifica-se uma aproximação com alguns princípios pedagógicos escolanovistas, não só nos aspectos psicológicos e nos referentes à formação da escola nacional laica e única, mas também no interesse pela pedagogia ativa orientada para o trabalho. No ideal da Escola Nova, assim como no projeto de Lunatcharsky, a relação entre trabalho e escola é pensada no limite da preparação do aluno para as tarefas profissionais, não se pressupondo o trabalho como princípio educativo¹⁵⁵.

Neste caso, embora, de um lado, Lunatcharsky observe a necessidade de se respeitar o livre desenvolvimento da criança, de outro, destaca que a organização do trabalho escolar está condicionada à organização, à racionalidade e aos métodos do trabalho coletivo¹⁵⁶. Lunatcharsky, assim como os pedagogos liberal-democráticos, enfatiza a relação entre indivíduo e sociedade, na qual o elemento social aparece como determinante. Neste caso, o teórico russo toma o problema da organização coletiva como princípio educativo, enfatizando, como elementos essenciais, a planificação e a organização.

¹⁵⁴ Decreto dos conselhos dos comissário (sic) do povo de 16 de outubro de 1918, redigido por Lunatcharsky. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., p. 278. Segundo informações que obtivemos, Lunatcharsky era conhecido pelos comunistas brasileiros. O artigo seu "O Sovietismo e a sua grande obra escolar" foi publicado em 1921, pela "**Clartè**" - **Revista de Ciências Sociais** no Brasil.

¹⁵⁵ Para nós, o trabalho como princípio educativo significa buscar os fundamentos do conhecimento em suas múltiplas relações. Ou seja, seria buscar os fundamentos dos conceitos, das ideologias, do direito, da moral no conjunto seja das forças produtivas seja das relações sociais que constituem a estrutura da sociedade.

¹⁵⁶ Veja na citação anterior as observações 1 e 2 realizadas pelo autor.

De modo geral, todas as idéias pedagógicas correspondiam ao plano da sociedade coletiva. O método de ensino se limitava a envolver e preparar a criança para o trabalho e para a vida coletiva organizada pelo Estado. Neste caso, a formação para o trabalho pairava sobre a retórica nebulosa da vida coletiva, mas não se ia além de argumentos já utilizados pelo movimento internacional de reforma escolar. Em termos culturais, Lunatcharsky não pressupunha um rompimento com a herança cultural do passado, mas sua proposta era apropriar-se dela, bem como de toda a discussão originada do movimento da Escola Nova¹⁵⁷. Seu objetivo era fomentar a comunicação entre escola e trabalho. Assim, também desejava que a instituição escolar assegurasse a formação de um sujeito com autonomia e responsabilidade. Por isso, no “Decreto de 1918”, juntamente com a idéia de que a “coletividade escolar compreende todos os alunos da escola e todos os trabalhadores escolares”, deliberava que o “órgão responsável pela autogestão da escola” seria o “conselho da escola”. Pensava, portanto, em uma coletividade, na qual a autonomia e a responsabilidade correspondessem ao respeito pela planificação e à colaboração como o projeto do Estado. Como a Revolução Russa havia criado novas relações sociais, acreditava que era necessário formar o homem com a característica da revolução.

Porém, como afirmava Lênin, de um lado, existiam os dirigentes comunistas interessados em promover a formação desse novo homem, mas, de outro, a escola bolchevique dependia das antigas escolas e dos antigos professores, o que limitou o trabalho do Narkompros. Desde o início da revolução, a grande maioria dos professores permaneceu surda aos apelos bolcheviques, e esse problema foi agravado pela guerra, fome, epidemias e pela separação de famílias inteiras. Neste difícil cenário, a concepção de trabalho que cercava o ideal pedagógico e que deveria estar à frente do processo de ensino e aprendizagem, seja por motivos conjunturais, econômicos, seja por limites teóricos, não conseguiu romper com a visão de trabalho nas fábricas ou de trabalho como tarefa a ser executada no conjunto da produção industrial¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Bogdanov, ao contrário de Lunatcharsky, defendia a ruptura com a cultura burguesa no seu conjunto para construir qualquer coisa de novo. Ver: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op.cit., p. 265.

¹⁵⁸ Hoje, o trabalho como princípio educativo, expresso nos primeiros teóricos da educação soviética, tem sido reavaliado. Além de Lindenberg (1977) e Dore Soares (2003), podemos incluir as reflexões de Mészáros (MÉSZÁROS. **Para além do capital**, 2002), que afirma que a URSS manteve intactos os

No período em que vigoraram as políticas da Nova Política Econômica - NEP (1921 a 1927), verifica-se uma preocupação maior com a escola reformada do “tipo modernista”, predominando as discussões de Pistrak¹⁵⁹. Subordinado ao Narkompros (escola Lepechinky), ele defendia a oficina escolar como método de ensino. Para ele, era necessário criar uma nova instituição escolar, na qual o aluno aprenderia a executar todas as tarefas do trabalho produtivo. Neste aspecto, introduziu a divisão do trabalho, o maquinismo e o trabalho coletivo organizado como princípio pedagógico. Em 1925, referiu-se à participação do aluno no trabalho:

[...] significa, em primeiro lugar, a participação no trabalho geral e, em segundo lugar, a existência de formas de trabalho específicas, incumbidas de ligar intimamente a escola e a vida (trabalho social da escola); isto significa também o desenvolvimento máximo dos métodos coletivos de trabalho, e a escola, em relação a isto, enquanto conjunto constituído, pode e deve ser uma coletividade de trabalho organizado¹⁶⁰.

A noção corporativa do trabalho defendida por Pistrak estava ligada diretamente à mecanização e às múltiplas divisões de trabalho na sociedade e na indústria. Neste sistema, a escola se vincularia ao trabalho “útil” em todas as suas expressões¹⁶¹. Assim, ele afirmava que o programa escolar deveria responder às seguintes questões:

Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção?
Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?

elementos constitutivos da divisão social do trabalho que configuram o domínio do capital e, conseqüentemente, a sua alienante a divisão social. A respeito das formas de alienação, gostaríamos ainda de lembrar que o processo de organização do trabalho, apesar de se fazer em meio à defesa da associação e da participação das células operárias na tomada de decisões, em meio as dificuldades culturais e divergências administrativas, a concepção original acabou por desembocar em uma centralização burocrática.

¹⁵⁹ Não temos informações sobre a influência direta de Pistrak na discussão educacional brasileira no início do século XX. Sua obra “Fundamentos da escola do trabalho” foi traduzida do francês para o português, somente em 1981, por Daniel Aarão Reis Filho. Entretanto, nós o consideramos importante, porque ele influenciou, consideravelmente, o debate soviético entre 1923 a 1927.

¹⁶⁰ PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2003, p. 113. Porém, apesar de suas idéias terem predominado em um determinado período, sua proposta de fazer da escola uma grande indústria foi criticada por Krupskaja em 1931. Sobre tais críticas, gostaríamos de ressaltar que não podemos ignorar que se tratava de uma obra escrita em um período de transição, em que o desenvolvimento econômico e a formação para o trabalho eram imprescindíveis para continuar o processo revolucionário.

¹⁶¹ Para ele, a escola do trabalho deveria ser organizada em relação direta com a prática, assim o aluno deveria passar pela experiência de todas as formas de trabalho: doméstico, fabril, atividades sociais que não exigiam conhecimentos especiais, oficinas, agricultura, fábrica e o trabalho improdutivo.

Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?

Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?

Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho?¹⁶²

Em seu plano de organização dos conteúdos e de definição do método a ser utilizado na escola operária, Pistrak buscava relacionar idade da criança, conteúdo escolar, trabalho prático e objetivos da Revolução Russa. Para ele, a síntese entre ensino e trabalho só poderia ser obtida “graças à educação no trabalho”. Por isso, propunha educar o jovem conforme os diferentes aspectos do trabalho, embora considerasse o trabalho na fábrica como o lugar onde se deveria concentrar maior atenção, tendo em vista a necessidade de tornar “compreensível ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica”¹⁶³.

Em abril de 1928, diante da crise da NEP, e tendo em vista os resultados dos primeiros anos de coletivização e das contínuas discussões sobre os direcionamentos pedagógicos, Pistrak retomou a discussão sobre a formação para o trabalho¹⁶⁴. Em razão das críticas recebidas e em pleno regime stalinista, Pistrak, quase como propaganda, interessou-se em diferenciar o sistema pedagógico soviético do capitalista, de forma a mostrar que o primeiro era mais vantajoso. Segundo ele, na União Soviética já estava criada a verdadeira escola única, ou seja, a unidade de classes. Desta perspectiva, ele afirmava que a revolução tinha alargado os limites da educação e argumentava que o Estado proletário tinha organizado todos os estabelecimentos pedagógicos, unificando todos seus objetivos e orientando com precisão a filosofia revolucionária, de modo que não se encontravam ali tendências sociais diferentes.

¹⁶² **Id., ibid.**, p. 51.

¹⁶³ **Id., ibid.**, p. 79.

¹⁶⁴ Nos anos próximos a 1928, a burguesia ainda continuava lutando para manter seu domínio na educação, em face da ofensiva da “esquerda” (Krupskaia, Choulguine e Vaganian) contra os “direitistas” (Pistrak, Pinkevitch e Lunatcharsky) que predominaram nos anos da NEP. Segundo Lindenberg: “Todos criticam mais especificamente a pedagogia soviética oficial como uma mistela eclética de pretensão proletária científica, mas que usurpa manifestamente estas qualificações. Trata-se, com efeito, de uma ‘colagem’ grosseira de conceitos biológicos, freudianos, adlerianos, pragmatistas, ‘sociológicos’ etc., retirados das correntes mais diversas do pensamento na moda e que representam mais os fantasmas dos educadores do que uma linha coerente baseada numa análise concreta” (LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op.cit., p. 271).

Neste sentido, considerava que a educação seria uma alavanca para o desenvolvimento soviético, já que estava formando o homem inovador, transformador e construtor. Neste caso, não divergindo de Lênin, que apostava no Estado direcionador, Pistrak via a educação escolar com entusiasmo. Segundo suas palavras:

A ligação entre a escola e a vida difere entre nós da ligação estabelecida nos países burgueses. A nossa vida está atrasada do ponto de vista cultural e técnico; é tenebrosa e ignorante, está cheia de todo tipo de preconceitos da época da servidão e da época burguesa. A adaptação à vida não significa uma submissão à vida, mas uma influência sobre esta vida. O papel da escola em relação à vida consiste, no nosso ponto de vista, em que cada cidadão que termine os seus estudos na escola, deve saber tomar em mão as novas alavancas, criadas pela transição do poder burguês para o poder proletário, e que, de um modo ou de outro, encontraram o seu emprego na vida cotidiana. Cada cidadão deve saber juntar os seus esforços aos esforços dos outros, para fazer acionar estas alavancas pelo esforço coletivo. É preciso que cada jovem que acabe os seus estudos na escola seja inovador, transformador e construtor, não em geral, não contemplativamente, mas nas condições de existência dadas, com todos os defeitos e todos os preconceitos dessa existência¹⁶⁵.

Pressupondo a integração entre Estado soviético, indivíduo e educação, acreditava que, por meio da formação escolar, o indivíduo estaria apto a solucionar os problemas da vida diária. Essa concepção de formação ativa de Pistrak, segundo a qual a educação contribuiria para o avanço social e o conhecimento para a transformação seria obtido na escola, aproximava-o do movimento renovador liberal. Para ele, o aluno soviético precisava adquirir os “hábitos necessários à atividade transformadora na **própria escola, sob a experiência do trabalho social, realizado ao longo de seus estudos**. Daí decorre o essencial da escola do trabalho soviética: **o trabalho social**”¹⁶⁶. Assim, também concluía que a escola experimental nas condições soviéticas, mais do que em qualquer outra parte, estava ligada a objetivos únicos e a ideais comuns.

A preocupação em relacionar educação e trabalho também aparece no Programa do Partido Comunista:

¹⁶⁵ PISTRAC. **Escola e sociedade**. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit. p. 311. Neste período, na Internacional Comunista, a tática revolucionária assumida é a de “classe contra classe”.

¹⁶⁶ **Id.**, **ibid.**, p. 312. Grifos no original. Sabemos que a relação entre conhecimento científico e o saber fazer, quando não implica um rompimento com o saber tácito, pode ser muito restritiva. Só há interação entre ciência e trabalho, quando o trabalhador consegue dominar todo o processo produção, deixando de ser apenas um usuário da ciência incorporado ao processo.

- 1) – Realização da instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória (devendo familiarizar na teoria e na prática com todos os ramos principais da produção) para todas as crianças dos dois sexos até aos 17 anos.
- 2) – Criação de um sistema de estabelecimentos de grau pré-escolar: lares das crianças, jardins de infância, casas das crianças, no sentido de melhorar a educação política e realizar a emancipação da mulher.
- 3) – Completa realização dos princípios da escola única do trabalho, com a língua materna como língua de ensino e com o ensino comum às crianças de ambos os sexos. A escola do trabalho deve ser absolutamente leiga, isto é, livre de toda influência religiosa; deve ligar estreitamente o ensino ao trabalho da produção social e preparar o completo desenvolvimento dos membros da sociedade comunista.
- 4) – Fornecimento de alimentação, roupas, calçado, além do ensino por conta do Estado a todos os escolares.
- 5) – formação de novos quadros de operários no domínio da educação e que sejam penetrados das idéias do comunismo.
- 6) – Apelo à população laboriosa para que ela colabore ativamente na obra da cultura (desenvolvimento dos ‘Sovietes de Cultura Nacional’, mobilização dos que sabem ler escrever, etc.).
- 7) – Completo custeio pelo Estado da instrução e do desenvolvimento pessoal dos operários e camponeses (criação de um sistema de instituições visando ao desenvolvimento intelectual complementar: bibliotecas, escolas para adultos, casas do povo e universidades, cursos, conferências, cinemas, oficinas, etc.).
- 8) – Amplo desenvolvimento da formação profissional para as pessoas de mais de dezessete anos, em ligação com a aquisição de conhecimento politécnico gerais.
- 9) – Largo acesso às salas de conferências da Universidade a todos os que desejam aprender e, em primeiro lugar, aos operários. Apelo a todos os que são capazes de ensinar na Universidade; supressão de todos os obstáculos que impedem os jovens intelectuais de chegar a uma cátedra de professor; condições materiais asseguradas aos estudantes, a fim de dar-se aos proletários e aos camponeses a possibilidade real de aproveitar a Universidade.
- 10) – Do mesmo modo, é preciso que se abram e se tornem acessíveis aos trabalhadores todos os tesouros da arte, tesouros que foram criados pela exploração do trabalho e que até hoje se encontravam à disposição exclusiva dos exploradores.
- 11) – Vasta propaganda das idéias comunistas e utilização, para esse fim, do aparelho e dos recursos do poder do Estado¹⁶⁷.

A extensa citação nos ajuda a frisar que a concepção de educação do programa do Partido Comunista Soviético apontava diretamente para a necessidade de formação de novos quadros operários com conhecimento da ciência e das idéias comunistas. Aliás, essas condições eram consideradas necessárias para o desenvolvimento e a transformação da sociedade soviética. Neste caso, centravam-se

¹⁶⁷ Programa do Partido Bolchevista. Apud HOERNLE. **Educação Burguesa e Educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934, p. 179 a 181. Hoernle não cita a data do Programa, apenas informa que Lênin participou de algumas discussões.

esforços na reestruturação do ensino coordenado e custeado pelo Estado, de modo a garantir a laicidade, a unificação e o ensino geral e politécnico para todos.

A formação do proletário, no Estado soviético, dividia-se entre a formação para o trabalho e a mudança de conduta, exigida pela revolução de 1917. Sobre esta questão, é interessante destacar ainda a obra de S. Fridman¹⁶⁸, publicada no Brasil em 1935, pela Companhia Editora Nacional. Além de discutir o problema da pedagogia no sistema das disciplinas científicas, esse autor se propunha a abordar a pedagogia marxista (teoria e método) no processo revolucionário. Para ele, o problema da “qualidade dos construtores do socialismo” relacionava-se às “tarefas relativas ao incremento da produtividade do trabalho, ao aumento da disciplina do mesmo, à luta contra o burocratismo, etc.”. Isso pressupunha uma “mudança da conduta social do homem”, a ser incentivada por meio de uma “série de fatores especialmente criados para tal fim – centros de educação e ensino, organizações sociais de massa, soviets, conferências, etc.”¹⁶⁹. Para mudar a “conduta do homem”, Fridman destaca que era necessário cumprir os seguintes objetivos nos centros de ensino:

- 1º. – **Armar as crianças, adolescentes e adultos com a doutrina marxista-leninista** e inculcar-lhes conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento ulterior e participação na edificação socialista.
- 2º. – Formar os educandos de modo que possam obter, ao lado da preparação socialista geral, a **aptidão especial e necessária ao cumprimento das tarefas profissionais determinadas**¹⁷⁰.

Quanto a isto, ele propunha dois diferentes processos educativos: o organizado e o espontâneo:

[...] o processo educativo organizado deve ser tido como uma intervenção metódica e consciente da classe interessada e de seu partido no processo educativo espontâneo, com o objetivo de alcançar a máxima eficiência e os maiores resultados na formação

¹⁶⁸ Ainda que não temos muitas informações sobre este autor, mas podemos afirmar que ele era russo e que se propôs a discutir o problema da pedagogia como ciência, a relação da pedagogia com a educação espontânea e a educação intencional realizada no processo de mudança da conduta do homem. A obra foi traduzida para o português por Violeta Sandra, por nós também desconhecida. Esta obra foi publicada no Brasil em 1935, pela Companhia Nacional, que, naquele momento, privilegiava a publicação de autores liberais.

¹⁶⁹ FRIDMAN. **Problemas de Pedagogia Marxista**. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1935, p. 155.

¹⁷⁰ **Id.**, *ibid.*, p. 157. Grifos no original.

da consciência e da conduta do homem social, que melhor corresponda às exigências e necessidades da formação social dada¹⁷¹.

A relação entre esses dois processos, o do ensino espontâneo e o do organizado, seria diferente dependendo da sociedade em que se realizaria: na capitalista ou na ditadura do proletariado. Segundo Fridman, para entender o papel do processo educativo organizado na época da ditadura do proletariado, seria necessário caracterizar a particularidade dos dois sistemas: do organizado e do espontâneo. Com base no “Programa do Partido Comunista da URSS”, o autor esclarece que o papel do processo educativo organizado, na época da ditadura do proletariado, em que não ocorreu ainda a plena realização dos princípios comunistas, a “escola deve ser não apenas um veículo dos princípios comunistas em geral, mas, também, um instrumento da influência ideológica, de organização e educativo do proletariado sobre as massas trabalhadoras, proletárias e não proletárias, tendente a educar uma geração apta a estabelecer, definitivamente, o comunismo”¹⁷².

No que se refere à sociedade capitalista, Fridman afirma que:

1) O processo educativo espontâneo, nos meios burgueses e pequeno-burgueses, isto é na economia. 2) O auxílio prestado a este processo por parte do educativo organizado, empreendido pelo Estado ou pelos partidos governamentais, a social-democracia inclusive. 3) A influência da igreja e da religião. A esses processos educativos – organizado e espontâneo, - na sociedade capitalista, se opõe o processo educativo espontâneo nos meios proletariados, sob o influxo do incremento dos antagonismos e do auxílio prestado a este mesmo processo por parte do partido comunista, sob a influência do qual se acham os sindicatos, as juventudes comunistas e o movimento infantil¹⁷³.

Assim, destaca que, na disposição de forças entre burgueses e proletários, no regime capitalista, a influencia do processo educativo organizado burguês, mesmo nos meios proletários, é enorme. Questão que se inverte na época de transição:

1) processo educativo espontâneo nos meios proletários e semiproletários, sob a influência das relações de produção, modificadas, e do processo da edificação socialista. 2) Auxílio do processo organizado, empreendido pelo Estado, pelo partido, pelas juventudes comunistas e movimento infantil. A este se opõe o espontâneo, que se desenvolve nos meios pequeno-burgueses, ‘Kulaks’, ‘nepman’, mais o processo educativo organizado, pela igreja, pelas seitas, etc¹⁷⁴.

¹⁷¹ **Id., ibid.**, p. 98.

¹⁷² **Id., ibid.**, p. 99.

¹⁷³ **Id., ibid.**, p. 100.

¹⁷⁴ **Id., ibid.**, p. 101.

De modo sistematizado: na sociedade capitalista, na cooperação com este sistema encontram-se: o processo educativo espontâneo, o qual está nos meios burgueses e pequeno-burgueses e nas bases das relações de produção capitalista; o processo educativo organizado, empreendido pelo Estado, seus partidos, sindicatos, exército, Igreja e religião. Contra o sistema capitalista estão: o processo educativo espontâneo dos meios proletários incrementado pela exploração e antagonismo de classes e o processo educativo organizado, realizado pelo Partido Comunista, os sindicatos por ele influenciados e organizações proletárias.

No Estado de transição, em cooperação a edificação socialista encontra-se: o processo educativo espontâneo dos meios proletários e a mudança das relações de produção e como processo educativo organizado, verifica-se o sistema de ensino organizado pelo Estado, o Partido Comunista, os sindicatos, as organizações proletárias e etc. Na reação ao sistema socialista: o processo educativo espontâneo dos meios pequeno-burgueses e dos partidos (ilegais) que se colocam contra a revolução operária, como também o processo educativo organizado pela Igreja, religião e seitas.

Ou seja, no Estado de transição, a economia e o sistema de ensino organizado pelo Estado proletário, estão direcionados para a edificação da conduta comunista. Noutros termos, significa dizer que, para Fridman, a educação organizada só pode completar a formação do homem comunista com a revolução operária, já que, nessa nova etapa da sociedade, as contradições não se dariam mais entre as classes, Estado e meio operário, mas entre ditadura do proletariado e os setores mais atrasados da sociedade. Em termos práticos, isso implica dizer que, na luta operária, a tomada do poder estatal é a condição prioritária no processo revolucionário. Ou seja, a educação é um elemento que pode formar e modificar a conduta do homem, contribuindo para o processo revolucionário, mas ela só adquire força quando integrada à educação espontânea das relações de produção¹⁷⁵.

¹⁷⁵ É necessário lembrar também que esta discussão esteve presente entre Lênin e Bogdanov. Ao passo que Lênin destacava que a educação política deveria ocorrer dentro do partido, Bogdanov defendia uma

Fridman adverte que, para que a pedagogia contribuísse para o processo revolucionário, seria necessário “elevá-la a um nível científico tal, que converta num verdadeiro guia para a ação”. Neste sentido, não se tendo ainda uma pedagogia marxista, dever-se-ia tomar como base a “pedagogia contemporânea e o esclarecimento de seus aspectos positivos e negativos”¹⁷⁶. No caso, o método experimental, “adaptado”¹⁷⁷ às condições do ensino livre. Quanto a este aspecto, se deveria concentrar a atenção no fato de que, nos últimos anos, tinha sido travada uma “luta contra o academicismo e a mania de abstração”, mas o problema de “como auxiliar o desenvolvimento, nos alunos, da faculdade de pensar teoricamente não foi, porém, sequer abordado”¹⁷⁸. Sobre esta questão, Fridman afirmava que o “método, como meio de aumentar a eficiência do trabalho didático e regular o processo de aquisição dos conhecimentos”, não podia resolver todas essas questões “sem auxílio da investigação experimental”¹⁷⁹. E concluía:

Pode-se afirmar, categoricamente, que o êxito de nosso trabalho, na solução dos problemas cardeais do método, depende diretamente da sobre-estimação do exercício experimental, que deve ser desenvolvido tanto nas condições criadas especialmente para esse fim, como numa escola de massas, escolhendo, para isso, as circunstancias correspondentes (quadros, instituições, etc.). Temos que elevar o trabalho de investigação científica, no domínio do método, à altura em que hoje já se encontra na Alemanha e na América. Sem a prática experimental, não conseguiremos criar, realmente, métodos racionais de trabalho didático.
[...] Sem as necessárias classificação e sistematização dos traços característicos de cada método, e sem a sua confirmação experimental – chegaremos à conclusão de que nossa tarefa fundamental há-se consistir, agora, em **desenvolver, ao mais alto grau, os métodos experimentais para o estudo do processo educativo, em seu conjunto e segundo as diferentes disciplinas**¹⁸⁰.

Havia uma complexa elaboração do que seria a pedagogia marxista e de como se realizaria a construção do novo homem e da nova sociedade, o que envolvia todo um conjunto teórico em busca da **unidade pela doutrina**, ao mesmo tempo,

revolução cultural prévia de preparação da classe operária para conduzi-la ao combate. Sobre esta questão consultar: LINDENBERG, op. cit., p. 28 e MACHADO, op. cit. p. 376 a 380.

¹⁷⁶ FRIDMAN. **Problemas de Pedagogia marxista**, op. cit. p. 170.

¹⁷⁷ **Id.**, **ibid.**, p. 207.

¹⁷⁸ **Id.**, **ibid.**, p. 180.

¹⁷⁹ **Id.**, **ibid.**, p. 191.

¹⁸⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 192. Grifos no original.

respeitava-se a especificidade de cada área de conhecimento. No caso de Fridman, a solução era o método experimental.

O Estado soviético atribuiu à escola duas eminentes tarefas: a de construir uma nova atmosfera de trabalho e a de divulgar as idéias comunistas. Esta atribuição talvez correspondesse à necessidade do período, porém isso não ocorria apenas na União Soviética, mas aparecia em diversos países que tinham ingressado no processo de industrialização e adotado a forma do Estado monopolista. Em outros termos, à medida que o Estado passava a assumir maior número de tarefas e o modo de produção se tornava mais complexo e abrangente, mais se necessitava de uma instituição que preparasse os jovens para a vida adulta. No processo crescente de industrialização e urbanização, aumentavam as contradições sociais. As maiores exigências quanto à especialização, controle e autocontrole do indivíduo repercutiam na necessidade de uma maior vinculação entre o ato de ensinar e os princípios do trabalho, da psicologia e da sociologia. Assim, em termos históricos, é notória a aproximação do debate pedagógico russo com o do pedagogo liberal-democrático, exceto, é claro, na divulgação da ideologia comunista ou liberal.

No momento de transição, quando tudo estava sendo construído, Lênin e suas lideranças acreditavam que a escolarização do povo (ignorante, analfabeto) era necessária para construir a nova sociedade. Também os educadores liberais acreditavam que, em uma sociedade em mudança, como a industrial, a educação era uma questão essencial e determinante na formação do cidadão.

As diferenças, no entanto, precisam ser destacadas. Enquanto os liberais acreditavam que a educação poderia construir uma sociedade mais justa e democrática; os russos julgavam-se privilegiados em relação aos burgueses. Para eles, a educação poderia realizar um grande avanço no processo revolucionário, uma vez que, na Rússia, a classe operária já havia realizado a tomada do poder político e posto fim nas diferenças sociais.

2. 5 O debate sobre a escola proletária na América Latina

Os princípios da escola burguesa e, conseqüentemente, o debate sobre a escola proletária também chegaram à América Latina, conforme se pode observar no relatório da segunda **“Convenção” da Internacional dos professores da América Latina (IMA)**¹⁸¹, realizada em 15 de fevereiro de 1931, em Montevideu.

Os integrantes da IMA, observando que, na América Latina, o desenvolvimento das forças produtivas tinha atingido um novo estágio no processo histórico e que o capitalismo adquiria maior força, acreditavam que também a luta de classes começava a se intensificar. Assim, valorizavam as greves recentemente desencadeadas e, defendendo que o proletariado se organizasse em sindicatos revolucionários, destacavam, no relatório dessa convenção, a criação da importante Confederação Sindical Latino-Americana (CSLA). No que concerne à educação, denunciavam seu estado deplorável, acusando o “regime burguês” por se servir da escola para atender aos “interesses das classes no poder”, razão pela qual, na América Latina, a escola era “muitas vezes o instrumento da força social mais reaccionária”. A força reaccionária, segundo o relatório, é a “Igreja católica que, longe de dar aos trabalhadores conhecimentos úteis, envenena os seus cérebros do ópio mais pernicioso. Religião oficialmente ensinada, gerais na instrução pública e tenentes a frente das E.N. de raparigas, como no Chile!”. A seguir, uma passagem sobre a questão educacional:

Não obstante o analfabetismo da maioria da população, na maior parte dos países americanos, a rede escolar é insuficiente, nomeadamente nas regiões rurais. Esses mesmos governos de ‘países independentes’ que fazem gáudio do seu interesse pela difusão da cultura, não encontram os recursos necessários para a instrução pública; mas encontram sempre dinheiro, não só para reembolsar regularmente os empréstimos aos imperialistas, mas também para pagar ao aparelho de Estado, parasitário e desmesuradamente vaidoso, ao exercito, aos gendarmes, à polícia. Daí que a situação material dos professores primários seja deplorável; se eles são, na maior parte dos casos, mais bem pagos do que os operários médios, a sua situação é, todavia, má. A feminização do pessoal atinge muitas vezes 70 ou 80%. Nas Honduras o professor primário ganha 70 pesos por mês, quando são necessários três por dia para que uma família de quatro pessoas possa viver miseravelmente. Isso implica a

¹⁸¹ Alguns pontos referenciados no relatório da direção sobre a atividade profissional e pedagógica do congresso de 1931 da IMA encontram-se em: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit. A IMA realizou dois congressos, o primeiro em 1928, em Buenos Aires, cujos convites foram enviados à ITE e à Federação dos Trabalhadores do ensino da URSS.

necessidade de os professores primários lutarem sistematicamente pelo melhoramento da sua situação material e, ao mesmo tempo, pela transformação do sistema de instrução pública, de acordo com os interesses das largas massas do povo e nomeadamente da classe operária.

É demasiado evidente que o grosso pessoal docente não pode esperar que a sua situação melhore com as concessões das classes dirigentes, ou graças a uma política de colaboração. É apenas agrupando-se no plano sindical que o pessoal poderá lutar pelas suas reivindicações¹⁸².

A IMA apelou para a atuação sindical como solução do problema educacional e, no que se refere à crítica do sistema de ensino vigente, voltou-se principalmente contra a Igreja Católica e o orçamento que o Estado dispensava para a educação, ao mesmo tempo em que denunciou o analfabetismo. Em um tom evasivo, sem entrar em detalhes sobre as questões didáticas ou a relação entre escola e sociedade, existe no relatório uma menção à necessidade da escola operária.

Na leitura desse relatório, logo de imediato, observa-se uma interpretação bipolar da relação entre exploradores e explorados. No início, o destaque é a luta antiimperialista e, posteriormente, se aborda a relação entre proprietários das forças produtivas e força de trabalho. De uma perspectiva dicotômica, prevalece a denúncia de uma força opressora por parte da classe proprietária e dirigente e, separando-se sujeito e objeto, se atribuem formas definidas para cada classe. No que se refere à escola, as reivindicações se restringem à defesa da escola para todos, com base na ótica do direito. O debate sobre o jogo de forças políticas na definição das políticas educacionais, no método de ensino ou no conteúdo não aparece e as soluções para os problemas escolares geralmente são apontadas como decorrentes da luta sindical e do movimento grevista operário¹⁸³.

¹⁸² Luta anti-imperialista e questão escolar na América Latina (1930). In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., p. 105-106.

¹⁸³ José Carlos Mariátegui, fundador do comunismo no Peru, em 1928-1929, ao se referir à divulgação da revolução operária entre os povos indígenas, não dá grande destaque à alfabetização. Segundo o autor: “para a progressiva educação ideológica das massas indígenas, a vanguarda operária dispõe daqueles elementos militantes da raça índia que, nas minas ou nos centros urbanos particularmente nestes últimos, entraram em contato com o movimento sindical, assimilam seus princípios e capacitam-se para desempenhar um papel na emancipação de sua raça. [...] O idioma permite que desempenhem uma missão de instrutores de seus irmãos de raça e de classe”(MARIÁTEGUI. O problema indígena na América. In: LOWY. **Marxismo na América Latina**, São Paulo: Perseu Ubramo, 1999, p. 111). Para Mariátegui, a formação do povo indígena para a revolução operária não passava pela instrução escolar, mas pela formação do espírito. Ou seja, para ele, “o alfabeto não redime o índio”, nem mesmo a civilização. “É o mito, é a idéia da revolução socialista. A esperança indígena é absolutamente

Assim, de posse das reflexões de Marx e Engels e de algumas considerações sobre o debate renovador educacional liberal e soviético, ingressamos agora em uma reflexão sobre o pensamento que chega ao Brasil por meio do Partido Comunista Brasileiro. Não deixaremos de considerar que as realidades históricas do Brasil e da Europa são distintas, como também não deixaremos de relacionar as teorias que são transpostas para o Brasil no conjunto das relações internacionais. Neste aspecto, entendemos que é necessário investigar o pensamento pecebista tanto em sua estrutura teórica quanto em relação à constelação de idéias sobre a história brasileira.

Em termos gerais, podemos afirmar que, no contexto maior do debate educacional, o movimento em torno da renovação pedagógica era pauta tanto dos intelectuais soviéticos, quanto dos liberais. A diferença recaía sobre o lugar ocupado pela escola no processo de democratização social. Sobre esta questão, Marx foi enfático na afirmação de que a escola não produz a revolução e nem a igualdade social. Para ele, a escola pública era uma necessidade da sociedade moderna e, como tal, expressava os elementos positivos e negativos da sociedade capitalista. Para Marx, a preparação do operariado para o momento revolucionário se daria no próprio processo de luta de classes.

Os bolcheviques, apesar de apresentarem algumas divergências quanto à questão escolar, ao se referirem à escola existente na sociedade capitalista, não a viam como um elemento construtor da revolução operária. No entanto, quando a abordavam como parte da revolução operária que se realizava, atribuíam-lhe um papel na formação dos homens para as novas relações de trabalho, bem como não deixavam de frisar a possibilidade de ela contribuir para a formação do homem comunista. No limite do debate pedagógico do período e no dilema de construir a sociedade socialista, onde tudo estava por ser feito, defendiam a renovação pedagógica como uma das condições para romper com o passado russo. Na formação política, diante da urgência de manter a revolução, defendiam a necessidade da propaganda ideológica organizada pelo Partido Comunista.

revolucionária. O mesmo mito, a mesma idéia são agentes decisivos no despertar de outros velhos povos, de outras velhas raças em colapso" (MARIÁTEGUI. *Prólogo à tempestade nos Andes*. In: LOWY. **Marxismo na América Latina**, op. cit., p. 104).

No conjunto desse debate sobre a renovação pedagógica, os pensadores liberais não deixaram de apontar as contradições da sociedade capitalista e a necessidade de reformas pedagógicas e foram incisivos na idéia de que a escola popular e a renovação pedagógica poderiam solucionar os problemas sociais. Para esta corrente teórica, a escola poderia formar um novo homem, mais ativo e autônomo, de modo que as conquistas da sociedade moderna pudessem ficar ao alcance de todos.

3 PCB E SUA CONCEPÇÃO DE REVOLUÇÃO

Neste capítulo, com base em documentos e produções analíticas da primeira fase da vida legal do PCB¹, abordaremos alguns de seus entendimentos sobre o processo de transformação social e sobre a história da sociedade brasileira. O objetivo é verificar como os pioneiros do marxismo brasileiro relacionavam sua concepção de revolução com suas interpretações da realidade brasileira.

A análise é orientada pelas seguintes perguntas. Que fatores contribuíram para o surgimento do PCB? De que modo a teoria marxista de revolução é concebida no Brasil? Como os integrantes do PCB compreendiam o Brasil? Quais foram seus embates teóricos? Como seus integrantes compreendiam as mudanças ocorridas no Brasil, principalmente durante os anos 1929 e 1930?

3. 1 PCB em tempos de fundação

A análise da concepção de revolução do PCB de forma alguma se restringe a uma descrição do que seus integrantes pensavam, mas abrange uma reflexão sobre as bandeiras levantadas pelo PCB em relação ao contexto histórico e teórico do período.

Neste sentido, de um lado, destacamos que, nos anos 1920 e 1930, a militância comunista ocorria em um contexto de reorganização política e econômica no país, com uma população que apresentava particularidades quanto ao nível cultural, costumes, tradições e relações de trabalho e de uma aberta repressão política. De outro, a teoria marxista era importada da III Internacional Comunista (IC) e da realidade européia.

Assim, ao investigarmos os fundamentos do pensamento marxista, com base nos debates produzidos pelos fundadores do PCB, evitaremos cobrar do passado respostas para os problemas e embates teóricos próprios da luta política de nossa época. Por isso, consideramos necessário precisar quais eram seus

¹ Primeira fase legal do PCB (Março de 1922 a junho de 1922 / janeiro de 1927 a 1935). De junho de 1922 a janeiro de 1927, o PCB atuou na ilegalidade, porque, ao apoiar o levante do Forte de Copacabana, foi fechado por ordem de Epitácio Pessoa.

interlocutores, que problemas sociais se propunham a resolver e que perspectivas históricas apontavam.

Nas décadas de 1920 e 1930, alguns acontecimentos importantes afluíam na história da luta do movimento operário europeu, como a Revolução Russa, as frustradas tentativas revolucionárias na Alemanha, Hungria e Áustria, a Revolução Chinesa, a luta contra o Imperialismo, o embate entre as correntes comunistas, anarquistas e reformistas. Ao mesmo tempo em que fundaram a ditadura do proletariado na Rússia, os bolcheviques criaram a III Internacional (Komintern). A proposta dos partidos que integravam a Komintern era se beneficiar do espírito criado com a experiência da revolução na Rússia para intensificar o momento revolucionário. Os integrantes da IC, principalmente os russos, acreditavam na possibilidade de que a revolução eclodisse também nos países coloniais, já que a filosofia marxista se universalizava e se tornava conhecida no mundo todo.

No Brasil, intelectuais, políticos e líderes rurais e de sindicatos se posicionavam diante da crise do liberalismo clássico da oligarquia agrária e do sistema federativo. As necessidades e condições geradas pelo desenvolvimento e esgotamento da economia cafeeira, crescimento e diversificação das camadas médias e urbanas, emergência do mundo urbano fabril, organização do trabalho racional, maior importação de maquinarias e capital financeiro, exigiam repensar a forma de organização social brasileira. Nesse contexto, alguns setores sociais defendiam novas formas de fazer política, tendo em vista reorganizar a ação governamental em nível nacional. Nos altos círculos políticos, dominados pela oligarquia republicana e pela elite ilustrada, acalorados debates eram realizados sobre direito político, progresso nacional, eficiência administrativa, ciência e políticas sociais, tendo como parâmetro o desenvolvimento econômico dos países europeus e dos Estados Unidos da América. O modelo da política de valorização do café não conseguia mais se reproduzir com tranquilidade, fato que, de forma direta ou indireta, imprimia a necessidade de se repensar os rumos da sociedade brasileira. Os tradicionais representantes da política republicana (Partido Republicano Paulista, PRP)² passaram a ser criticados como conservadores e entendidos como entraves

² O Partido Republicano Paulista (PRP) foi fundado em 1870 por alguns elementos mais radicais do extinto Partido Progressista, os quais eram defensores do federalismo em oposição à centralização imperial. O PRP, apesar de ser constituído por profissionais liberais, contava também com uma

para o progresso brasileiro, ao mesmo tempo em que algumas camadas sociais aumentavam a pressão para a definição de políticas sociais mais “democráticas”³. Em meio à crise econômica e política, diversos setores sociais propunham algumas alternativas, mas, em razão do medo das mudanças incertas, procuravam evitar propostas radicais⁴.

No que se refere às perspectivas de reformas, é necessário ressaltar ainda que o tema “rebelião”, associado geralmente ao de “revolução”, era constantemente utilizado para explicar a história européia e norte-americana. Esse termo era freqüentemente utilizado também nos livros de história brasileira para explicar os movimentos sociais ou a tomada do poder político presente em nossa história. Diante desse passado e da insegurança gerada com o desgaste da economia e política cafeeira, as greves operárias, que reverberavam o clima internacional das revoluções operárias, a idéia de “revolução” invadiam os debates políticos e intelectuais da época. O medo da revolução transparecia tanto nos discursos dos defensores de medidas repressivas como entre aqueles que defendiam as políticas sociais⁵. A palavra de ordem era: “ façamos a revolução antes que o povo a faça nas ruas”⁶.

No Brasil, até aquele momento, os termos ideologia partidária e representatividade social de partido nunca tinham se apresentado de forma muito

expressiva presença de proprietários rurais. O PRP defendia o interesse cafeeiro e a autonomia da província. O Partido Republicano do Rio de Janeiro (PRRJ) preocupava-se mais com o governo representativo ou os direitos individuais. O PRP existiu até 1937, quando, por ocasião da implantação do Estado Novo, todos os partidos políticos foram extintos. (FRAGOSO e SILVA. A política no Império e no início da República velha. In: LINHARES. **História Geral do Brasil**, Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 188).

³ Na crise da Primeira República, observa-se que o Partido Democrático (PD) cresceu e se firmou na denúncia do arbítrio, das injustiças, das fraudes eleitorais, clientelismos e da repressão no tratamento das “questões sociais” do Partido Republicano Paulista (PRP). Contra os desmandos do PRP, o PD propunha a democracia.

⁴ Ver: CASALECCHI. **Partido Republicano Paulista**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 176.

⁵ Em 09/08/1924, Monteiro Lobato, Rangel Moreira, Fernando de Azevedo, Mario Pinto Serva e outros enviaram uma carta ao Sr. Artur Bernardes em defesa do voto secreto e afirmavam: “O estado de espírito do brasileiro é de franca revolta. [...] Do espírito de revolta ao espírito revolucionário a transição é mínima. Basta que deflagre um movimento militar para que a passagem se opere e o revoltado se transforme em revoltoso. Revoltoso platônico, é verdade, mas perigosíssimo, pois dará a explosão a força moral das suas simpatias e a material, sendo-lhe possível. [...] Há dois meios de se realizarem transformações políticas. Um dolorosíssimo, pela revolução, como na Rússia; outro, suave, pela evolução, como na Inglaterra. A revolução vem quando de cima erguem muralhas contra as aspirações populares; a evolução se dá quando em vez de muralhas os governos preparam rampas” (Documento 2. In: CASALECCHI. **O Partido Republicano Paulista**, loc. cit., p. 278 a 284).

⁶ Célebre frase atribuída a Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, importante líder político de Minas Gerais. Antonio Carlos rompeu com o “acordo tácito” entre Minas Gerais e São Paulo que até 1930 havia norteado as eleições presidenciais.

nítida, confundindo-se mais com as personalidades do que com as idéias unificadoras. Na literatura brasileira, especialmente durante a Primeira República, a lógica partidária geralmente se fazia através de “figuras notáveis”⁷. Na história brasileira, os partidos políticos, como também as idéias e as ideologias, construíam-se com base em uma lógica política e social cheia de interrupções, desvios e conveniências eleitoreiras. O poder legislativo e o executivo, por diversas vezes, foram constituídos ou dissolvidos por meio de golpes, seja do governo imperial, seja dos militares, seja, ainda, de personagens populistas.

Em termos de perspectivas sócio-culturais, diante do clima de guerras e rápido desenvolvimento tecnológico, duas correntes filosóficas, divergentes, se aproximavam na crença de que o homem, opondo-se, ao mesmo tempo, à herança religiosa, ao messianismo, às superstições e a vocação agrícola, poderia criar o paraíso terrestre. De um lado, dezenas de autores anunciavam as novas tecnologias, as ciências, a máquina, a eficiência administrativa e o mercado como a possibilidade de se construir um futuro promissor. Do outro, uma minoria de autores, baseados na idéia de que o desenvolvimento econômico em uma sociedade capitalista estimularia as diferenças sociais, defendiam a revolução operária como forma única para se chegar a uma sociedade mais rica e justa.

Juntamente com os intelectuais, alguns trabalhadores participavam da discussão, pressionando a elite tradicional dirigente com movimentos reivindicatórios, publicações de artigos, organização de associações, partidos e sindicatos. Neste rol de discussões, alguns militantes de esquerda e defensores de políticas sociais recolocavam na discussão questões referentes ao processo histórico, organização política e economia mundial.

Entre as principais vertentes do pensamento crítico estavam os anarquistas, comunistas, socialistas e o grupo Clarté⁸, que se articulavam e se acotovelavam em

⁷ A chamada apatia ideológica no Brasil e a política em volta dos “notáveis” são percebidas ainda hoje, mesmo com a exigência oficial da fidelidade partidária. Os partidos políticos gastam mais tempo discutindo que candidatos e coligações garantirão a vitória nas urnas e a manutenção do poder, do que se dedicam à elaboração de sua plataforma política.

⁸ O Grupo Clarté era filiado ao grupo francês do mesmo nome, liderado por Henri Barbusse e René Lefèvre. Este grupo mantinha intensa correspondência com as organizações de Montevideu e Buenos Aires e, no dia 21/11/1921, lançou sua primeira revista intitulada Clarté, cujo objetivo era defender a Revolução Russa e definir o papel dos intelectuais na reforma social brasileira. Seus integrantes não pertenciam oficialmente a nenhum partido político, embora, em algumas de suas afirmações, se aproximassem do Partido Comunista Internacional. Esse grupo liderou também as discussões sobre a educação comunista. Segundo Lindenbergh, suas idéias combinavam um tom

busca de ganhos econômicos e espaço político para a classe operária. Neste embate, as questões mais destacadas eram a tomada de posição diante da Revolução de 1917, as guerras internacionais e o imperialismo econômico.

No Brasil, até a década de 1920, o movimento operário foi liderado basicamente pelos anarquistas⁹ e se caracterizou por greves esporádicas que ocorreram com mais frequência entre os anos de 1916 a 1919¹⁰. Suas principais reivindicações eram: melhoria de salários, redução da jornada de trabalho para oito horas, regulamentação do trabalho de mulheres, crianças e direito ao repouso semanal. No entanto, com as notícias da Revolução Russa, a classe operária brasileira, segundo o primeiro dirigente do PCB: “mostrava compreender qual papel histórico que lhe caberia à frente da revolução social e nacional em marcha”¹¹. Assim, o debate marxista sobre a organização operária brasileira adotou como referência a Revolução Russa, inaugurando a tendência a uma organização nacional de classe. Nesse cenário, ao incorporar os princípios da análise marxista à história brasileira, o PCB dava ênfase ao desenvolvimento da economia brasileira e ao papel da classe operária no processo de transformação.

Durante os primeiros momentos da fundação do PCB, o debate entre comunistas e anarquistas foi intenso, principalmente no que se refere à união dos operários¹². Os comunistas defendiam a necessidade de organizar as forças do

humanista com posições ambíguas e individualistas (LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit. p. 58).

⁹ Segundo Leôncio Martins Rodrigues, os anarquistas eram na maioria imigrantes estrangeiros e trabalhadores manuais (RODRIGUES. O PCB: os dirigentes e a organização. In: FAUSTO (org.). **História Geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1983, v. 3, tomo III).

¹⁰ Segundo Frago e Silva: “Em 1914-16 os salários teriam aumentado em 1%, enquanto o custo de vida subiu em 16%; entre 1914 e 1919, tais índices sobem, respectivamente, em 23% e 48%. Estes dados são reveladores do padrão de vida a que o trabalhador industrial estava sujeito e de sua baixa remuneração, que se refletia em precárias alimentação, saúde e habitação. Ao lado disso, encontramos a inexistência de uma legislação trabalhista que viesse garantir condições mínimas de trabalho no interior das unidades produtivas. Cada fábrica possuía o seu próprio regulamento, e em 1900 algumas indústrias têxteis obrigavam seus empregados a trabalharem até 14 horas diárias, sem descanso semanal nem férias” (FRAGOSO e SILVA. A política no império... In : LINHARES. **História Geral do Brasil**, op. cit., p. 194).

¹¹ PEREIRA. A formação do PCB. In: PEREIRA. **Ensaio histórico e político**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, p. 61. A obra “Ensaio histórico e político” é composta de várias pequenas notícias a respeito do nascimento e desenvolvimento do PCB, divulgadas na imprensa do Partido, entre 1945 e 1961. Conforme esclarece o autor, a obra aqui citada foi cuidadosamente revisada, acrescida de novos esclarecimentos e correções necessárias em 1960 e 1961.

¹² Segundo Edgar Carone, o embate dos comunistas contra anarquistas se dá contra os grupos externos (de José Oiticica e de Edgard Leuenroth etc.), e nunca como uma autocrítica, ou seja, contra os membros do PCB que carregavam os resquícios táticos anarquistas e que, em sua maioria,

trabalho em sindicatos unificados em torno do partido¹³ e os anarco-sindicalistas, negando a idéia de um partido operário, defendiam as associações sindicais¹⁴. Assim, de um lado, encontrava-se o grupo liderado por Astrojildo Pereira, que, reunido em torno dos jornais “A Vanguarda”, “A Voz Cosmopolita” (do Rio de Janeiro), “O Internacional” (de São Paulo), “O Solitário” (de Santos) e a revista “Movimento Comunista”, defendia e difundia as idéias da III Internacional Comunista. De outro, articulada em torno do jornal “A Plebe”¹⁵, uma parte do movimento anarco-sindicalista de Edgard Leuenroth desferia ataques à III Internacional e denunciava “o terror bolchevista na Rússia”.

Os anarquistas reconheciam a necessidade de se criar no movimento operário um elemento organizador e coordenador, que o tornasse “mais orgânico, mais coordenado e de ação mais positiva”, porém, ao contrário do que fazia o bolchevismo, a orientação era manter a autonomia e a individualidade. Reconheciam apenas o sindicato como agente organizador e educador, ao passo que o partido seria um elemento secundário e auxiliador no “agir no sindicato”¹⁶.

O PCB, preocupado em alcançar o “verdadeiro” movimento de esquerda, sob a influência da Revolução Russa e da III internacional, iniciou suas primeiras produções analíticas da sociedade brasileira, enfrentando as dificuldades características de qualquer começo. No entanto, por se tratar de um partido operário situado em um país que usava a repressão policial e a deportação para contornar as reivindicações dos trabalhadores, as dificuldades foram ainda maiores.

A primeira delas decorria do fato de ser um movimento operário brasileiro que, com poucos recursos financeiros, se lançava no desafio de construir um partido

havam se mantido fiéis ao anarquismo até as vésperas da fundação do PCB (CARONE. **Da esquerda à direita**. Belo Horizonte - MG: Oficina de Livros, 1991, p. 12).

¹³ De 1922 a meados de 1928, o “[...] PCB insistia na necessidade de construir uma frente única proletária, cuja instância institucional fundamental dever-se-ia encontrar no sindicato. Daí o ingente esforço dos comunistas na reconstrução do movimento sindical. A Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro (FTRJ), apesar de bastante débil, era vista como um ponto de partida possível [...]” (DEL ROIO. Os comunistas, a luta social e o marxismo. In: REIS FILHO e RIDENTE (orgs.). **História do marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. v. 5, p. 26-27).

¹⁴ Os anarquistas, “tendo por base sua grande influência nos operários da construção civil e sapateiros”, fundaram a Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ) (Ver: DEL ROIO. Os comunistas... In: REIS FILHO e RIDENTE (orgs.). **História do marxismo no Brasil**, op. cit., p. 27).

¹⁵ A PLEBE – Jornal de tendência Anarco-sindicalista – dirigido por Edgard Leuenroth, com textos de Fábio Luz e José Oiticica – fechado em 28/06/27.

¹⁶ LEUENROTH et al. “Os anarquistas no momento presente”, *A Plebe*, 18 mar. 1922. In: PINEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, v.1, p. 259-260.

nacional, em um país que se caracterizava pelo regime federalista descentralizado¹⁷. Outro empecilho era conseguir a unificação dos trabalhadores, uma vez que, até então, a organização de trabalhadores era baseada em categorias profissionais com uma grande diversidade de origem, nacionalidade, interesses profissionais, sentimentos, tradição, educação. Além disso, existia o problema das grandes distâncias regionais, o que dificultava em muito a comunicação. Havia também o preconceito contra as questões operárias, principalmente por serem geralmente conduzidas pelos imigrantes estrangeiros, os quais eram vistos com desconfiança. Em 11/06/1921, em “A Plebe”, Astrojildo Pereira se manifestou sobre as dificuldades enfrentadas para se organizar as “hostes proletárias” no Brasil:

[...] ausência de tradição revolucionária (no sentido proletário), heterogeneidade social e ignorância elementar das massas [...]. Os operários do Brasil não formam um bloco homogêneo do ponto de vista racial: país de imigração, de raças e sub-raças diversas aqui se mesclam, desordenadamente. Mas todo proletariado do Brasil forma um bloco mais ou menos homogêneo do ponto de vista econômico [...] são todos igualmente explorados pelo patronato industrial ou agrícola¹⁸.

Assim, por um lado, era impossível realizar uma ação partidária exclusiva da classe de trabalhadores; por outro lado, não era suficiente uma genérica agitação. Era necessário tornar a classe operária politicamente ativa e consciente do seu papel.

Mesmo com todas as dificuldades, em março de 1922, realizou-se no Rio de Janeiro o **I Congresso do PCB**¹⁹. Segundo Astrojildo Pereira, a intenção era de que o novo partido participasse do IV Congresso da Internacional Comunista, que seria realizado em Moscou no final do mesmo ano²⁰. No I Congresso, declarava-se como

¹⁷ Somente em 1927 é que outros partidos políticos buscaram se agregar em âmbito nacional, como é o caso do Partido Democrático Nacional (PDN).

¹⁸ PEREIRA. Problemas de Reorganização, *A Plebe*, 11 Jun. 1921, p. 2 (AEL). In: PINEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, v.1, p. 254-255.

¹⁹ Entre os fundadores do PCB, constam: Abílio de Nequete, barbeiro, afastou-se do PCB em 1923; Antonio Canelas, expulso em 1923; Antônio de Carvalho; Antônio Cruz Jr., afastou-se do PCB em 1922; Astrojildo Pereira, jornalista; Cristiano Cordeiro, funcionário e maçom; Everaldo Dias, maçom; Hermogênio Silva, eletricitista; João da Costa Pimenta, gráfico; Joaquim Barbosa, alfaiate; José Elias da Silva, funcionário; Luís Peres, vassoureiro; Manuel Cendón, alfaiate; Rodolfo Coutinho, estudante. Rodolfo Ghioldi; Silvério Fontes, médico. Octávio Brandão ingressou no PCB em 07/11/22. Dentre os citados, apenas Rodolfo Coutinho não pertenceu ao movimento anarquista. Em todo o País, o PCB possuía 73 membros (Ver: RODRIGUES. O PCB.... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit.).

²⁰ Aberta a primeira sessão do Congresso Constituinte do PCB, foi lida a saudação enviada pelo Bureau da Internacional Comunista para a Propaganda na América do Sul. Em seguida foram estabelecidos os seguintes itens de pauta: 1) O exame das 21 condições para a admissão na Internacional Comunista; 2) Elaboração e a aprovação de um estatuto para o PCB com base no estatuto do PC argentino; 3) Eleição da Comissão Central Executiva (CCE); 4) Ação pró-flagelados

objetivo principal promover a organização política do proletariado num partido de classe, “para a conquista do poder e conseqüente transformação política e econômica da sociedade capitalista em sociedade Comunista”²¹. Definido tal objetivo, a próxima etapa foi debater o entendimento sobre a forma de sua organização e atuação.

Nesse I Congresso, diante do desafio de unificar o proletariado em um partido, a ação anarquista passou ser alvo de intensas críticas. Os integrantes do PCB afirmavam que a formação de um partido operário só poderia ser eficiente em sua luta se fosse baseado “num mesmo programa ideológico, estratégico e tático”. Para os fundadores do PCB, apresentava-se a necessidade da “concentração de esforços e energia, tendo em vista coordenar, sistematizar, metodizar a propaganda, a organização e a ação operária”²².

Neste ideal, Astrojildo Pereira assinalava que a formação do Partido em 1922 significava um marco na luta política operária que já vinha despontando com as greves e agitações anteriores. Afirmando enfaticamente que, diante dos fatos, o anarquismo se mostrava incapaz de conduzir o movimento operário, assim se posicionou em “A formação do PCB”:

As grandes greves e agitações de massa do período 1917-1920 puseram a nu a incapacidade teórica, política e orgânica do anarquismo para resolver os problemas de direção de um movimento revolucionário de envergadura histórica, quando a situação objetiva do país (em conexão com a situação mundial criada pela guerra imperialista de 1914-1918 e pela vitória da revolução operária e camponesa na Rússia) abria perspectivas favoráveis a radicais transformações na ordem política e social dominante²³.

Para ele, naquele momento, a história do operariado brasileiro estava saindo de um caminho “tortuoso” e “errôneo” e evoluindo para uma “nova era”, a era do “amadurecimento político da classe operária brasileira”, no qual os trabalhadores compreendiam sua missão de “vanguarda consciente da classe operária”²⁴.

Em 1945, numa perspectiva evolutiva, Astrojildo Pereira retomou a história do movimento operário brasileiro e, com base em Caio Prado Júnior, explicou que

do Volga, na União Soviética; 5) Assuntos vários. (RESOLUÇÃO DO I CONGRESSO DO PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 72).

²¹ ABREU et al. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001, v. 4, p. 4262.

²² **MOVIMENTO COMUNISTA**. Editado pelo Grupo do Rio, Janeiro de 1922. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 77 a 79.

²³ PEREIRA. A formação do PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 61.

²⁴ **Id.**, **ibid.**, p. 61.

esse novo patamar foi possível porque, naquele momento, a “indústria brasileira passou a ocupar uma posição de relevo no conjunto da economia brasileira”. Para Astrojildo Pereira, esse novo panorama econômico formava o “fundo da cena sobre a qual se agitavam novos e complexos problemas políticos, sociais e ideológicos, consequência imediata do conflito mundial provocado pelas rivalidades imperialistas das grandes potências”²⁵.

Observando a nova condição econômica que resultava da reorganização do capital internacional, esse fundador do PCB destacou que, naquele momento no Brasil, assim como em outros países do mundo, teria ocorrido um rompimento com o período anterior. Para ele, uma nova classe assumiu o poder político e as classes até então dominantes sentiram-se “ameaçadas e temiam perder suas velhas posições de mando”²⁶.

Do mesmo modo, baseando-se em Nelson Werneck Sodré, concluiu que a “desagregação da ordem das coisas” refletia-se em “progressiva gravidade”, que denunciava o “antagonismo entre uma velha e uma nova ordem econômica”. Assim, de acordo com ele, “nesse contexto histórico inseriam-se as lutas de classe operária, das quais veio a surgir o Partido Comunista com sua expressão mais aguda e mais consciente”²⁷.

Apropriando-se das análises de Caio Prado Jr e Nelson Werneck Sodré, o jornalista Astrojildo Pereira compreendia que, em termos econômicos e políticos, o Brasil havia atingido um novo estágio na sua história, o que tornou possível organizar de forma consciente o movimento operário. Nesta perspectiva, criticou diretamente o movimento anarquista, caracterizando-o categoricamente como “incapaz” de conduzir o movimento operário²⁸. Essa linha de argumentação, em certo sentido, atendia a uma necessidade imposta aos integrantes do PCB dá

²⁵ **Id., ibid.**, p. 68.

²⁶ **Id., ibid.**, p. 68.

²⁷ **Id., ibid.**, p. 68.

²⁸ Sobre a história do movimento anarquista, gostaríamos de chamar atenção para seu papel no contexto brasileiro. Sua forma de organização adequava-se à organização política federalista, às condições culturais e materiais de divulgação. Ou seja, era uma possibilidade de organização dos trabalhadores, visto que no Brasil havia uma tendência à concentração de imigrantes em algumas regiões específicas e com sérias dificuldades de comunicação. De nosso ponto de vista, é problemático verificar que, hoje, a historiografia continua afirmando que os anarquistas possuíam uma debilidade ideológica e política. Como exemplo, veja-se: SEGATTO. **Breve História do PCB**. São Paulo: Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1989, p. 21.

época, ou seja, a de desvalorizar o movimento anarquista e angariar militantes para o PCB²⁹.

Astrojildo Pereira, entusiasmado com as idéias bolcheviques, definia a concepção marxista como a mais avançada e correta, para a qual “evoluíam” os movimentos operários anteriores. Anos mais tarde, ao escrever a história do PCB, comentou que a Revolução Russa era a fonte inspiradora da fundação do Partido:

Só mais tarde essas diferenças se esclareceram, produzindo-se então a ruptura entre os anarquistas ditos ‘puros’ e ‘intransigentes’, que passaram a fazer críticas e restrições aos comunistas russos, chegando por fim à luta aberta contra o Estado soviético, e os anarquistas que permaneciam fiéis à classe operária, os quais chegariam finalmente a compreender que no marxismo é que se encontra a definição teórica justa da ideologia do proletariado. E estes últimos é que viriam a fundar, em 1922, o verdadeiro Partido Comunista do Brasil³⁰.

Os escritos de Astrojildo Pereira, apesar de apresentarem um cunho jornalístico e tendencioso³¹, mostram uma classe descontente com o poder econômico e político estabelecido e apontam para outra análise dos acontecimentos históricos. Nesta nova análise havia uma luta contra a história escrita com base nos feitos heróicos da elite dirigente. Assim, é necessário destacar que este autor, ao se preocupar em registrar a história do partido operário no Brasil, deu destaque a uma classe pouco considerada nos documentos da história oficial. Os historiadores brasileiros, até então, geralmente contavam a história por meio de um discurso conciliador, no qual a luta de classes era apresentada como uma questão meramente econômica ou de feitos benevolentes. Muito pouco se escrevia sobre os feitos dos menos favorecidos economicamente e, quando isso acontecia, o discurso era, geralmente, carregado de preconceitos³².

²⁹ Ainda que destaquemos a Revolução Russa como um dos elementos impulsionadores da criação do PCB, é necessário considerar que a historiografia não chegou a um consenso, pois alguns (a maioria) apontam o amadurecimento do processo de industrialização brasileira, visto que naquele momento formava-se a classe operária no Brasil. Desta forma ligam as idéias comunistas ao surgimento da classe operária. Outros, no entanto, mais ligados ao PCB, apesar de não desconsiderarem a “evolução” econômica, grifam que o movimento anarquista, diante das grandes greves e agitação de massa (1917-1920), pôs a nu sua incapacidade teórica, política e orgânica para conduzir o movimento revolucionário.

³⁰ PEREIRA. A formação do PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 70.

³¹ A análise de Astrojildo Pereira sobre o PCB, mesmo impregnada de uma visão tendenciosa, tem seus méritos. Primeiro pela preocupação em fazer um apanhado da documentação do partido, já que, em razão dos 35 anos na ilegalidade, tudo se encontrava “disperso” e “reduzido”. Segundo, por seu pioneirismo na produção historiográfica da causa operária.

³² Trata-se da história contada pelos feitos de uma única classe, sem se considerar a relação e as contradições entre as classes que geram o movimento. Porém esta perspectiva histórica não é

Astrojildo Pereira denunciou esse fato quando afirmou que, no Brasil, o pouco que se publicou sobre a Revolução Russa foi feito de uma perspectiva caluniosa e deformadora. Segundo ele, foi somente graças aos comunistas que a Revolução Russa pode ser acompanhada com “imenso e apaixonado interesse pelos trabalhadores no Brasil”. Compreendendo-a como efetivação da “revolução proletária”, ele escreveu:

E foi justamente essa consideração que serviu para esclarecer os melhores elementos do anarco-sindicalismo brasileiro e levá-los ao rompimento com os dogmas e preconceitos do anarquismo e à plena aceitação de princípios da ditadura do proletariado e das vinte e uma condições de adesão estabelecidas pela Terceira Internacional³³.

Entusiasmado, ele apontava a Revolução Russa como tradução de uma nova era de ação e organização do movimento operário, e o PCB, neste caso, era o único partido capaz de conduzir e preparar as hostes para a revolução no Brasil. Dessa perspectiva, sua maior preocupação era transportar a teoria marxista-leninista para a realidade brasileira. Acreditando que a sociedade brasileira vivia um clima de desestruturação da ordem, tinha certeza de que o prazo para a “eclosão da revolução operária não ultrapassaria o ano 2000”³⁴; por isso, afirmava categoricamente que “tomamos sobre os ombros o compromisso de uma imensa tarefa, a bandeira vermelha da revolução mundial”³⁵. Como dirigente e fundador do Partido, sua visão crítica incidia sobre as outras organizações operárias e o imperialismo e não sobre o Partido ou sobre o significado da teoria bolchevique no conjunto das relações sociais brasileiras.

Em grandes linhas, pode-se afirmar que os pioneiros do PCB se dedicaram a desenredar a mescla entre os movimentos anarquistas, reformistas e comunistas no Brasil e, para isso, precisavam atacar as teorias que lhe ofereciam oposição. Entretanto, nesse difícil começo, ao mesmo tempo em que se viam pressionados pela Internacional Comunista a delinear suas diferenças com os anarquistas, socialistas e pequenos burgueses, sabiam que seu partido ainda era pequeno e que,

exclusividade do poder oficial, mas caracteriza também muitas análises que se opõem à história oficial.

³³ PEREIRA. A formação do PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 57.

³⁴ PEREIRA. Problemas de Reorganização. **A Plebe**. 11 jun. 1921. In: PINEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 254.

³⁵ **REVISTA MOVIMENTO COMUNISTA**, I (7): 175, jun., 1922 apud DEL ROIO. A teoria da revolução brasileira: tentativa de particularização de uma revolução burguesa em processo. In: MORAES e DEL ROIO (orgs.). **História do Marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2000, v. 4. p. 69.

em um país no qual a questão operária era tratada como caso de polícia, estavam apenas iniciando a construção dos caminhos que levariam ao ideal de unificação da classe trabalhadora. Em um contexto em que a classe trabalhadora era heterogênea e as forças produtivas apresentavam níveis diferentes de desenvolvimento, falar de unificação dessa classe era um ideal mais do que difícil. Neste dilema, não podiam dispensar outras forças, embora se esforçassem para delinear seus princípios e ingressar na Internacional como Partido Comunista ³⁶.

Havia ainda a proposta bolchevique de instituir células do partido e comitês de fábrica, os quais se tornariam a base dos sindicatos. Porém, já existia uma base de luta operária brasileira, cuja organização era realizada pelas categorias que integravam os sindicatos³⁷, nos quais, até então, predominava o anarquismo³⁸. Sobre este aspecto, Astrojildo Pereira argumentava que no II Congresso o desafio era manter “plenamente a orientação unitária, que era constante na vida do Partido desde sua fundação”³⁹. Essa unidade não se referia propriamente à integração dos anarquistas, anarco-sindicalistas ou reformistas (chamados amarelos); pelo contrário, referia-se à necessidade de vencê-los. A unidade que se pretendia naquele momento era entre o PCB e a pequena burguesia na oposição ao imperialismo e à oligarquia rural. Ou seja, quando se tratava de outras correntes de esquerda, o PCB mantinha um dogmatismo e uma intransigência a qualquer pensamento divergente. Quando se tratava da relação com a pequena burguesia, o partido flexionava sua postura ideológica.

³⁶ Em novembro de 1922, Antonio Bernardo Canellas participou do IV Congresso da Internacional Comunista. Essa participação teve “consequências negativas” para o partido, pois, como ele possuía uma “precária formação marxista” e era um “pragmático”, ao passar as informações sobre o PCB fez algumas declarações que levaram o comitê executivo da IC a considerar que o PCB não poderia ser considerado um partido comunista. Influenciado por Canellas, o comitê entende que o PCB conservava “restos da ideologia burguesa alimentados pela presença de elementos da maçonaria e influenciados por preconceitos anarquistas, o que explica a estrutura descentralizada do partido e a confusão reinante sobre a teoria e a tática Comunista”. Por isso, o PCB foi considerado pela Internacional como “partido simpatizante”. Além das confusões cometidas durante os trabalhos realizados no IV Congresso, ao retornar ao Brasil, em janeiro de 1923, Canellas apresentou seu relatório intitulado “Relatório da delegacia à Rússia”, mas não atendeu às críticas e sugestões de alterações de seus companheiros de partido. Ao contrário, resolveu “publicar seu relatório sem consultar o partido, o que determinou sua expulsão”. (ABREU et al. **Dicionário histórico...**, op. cit., p. 4262).

³⁷ Antes do Estado Novo (1935-1942), as organizações dos trabalhadores eram feitas de forma independente e por categorias. Na constituição de 1934, consagrou-se o sindicalismo plural e autônomo e a repressão (perseguição e prisão de muitos líderes, principalmente pós-35).

³⁸ Com a criação do Ministério do Trabalho na época de Vargas, a penetração do PCB nos sindicatos ficou ainda mais difícil.

³⁹ PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 95.

3.2 Segundo Congresso: o PCB contra os anarquistas

O Segundo Congresso do PCB realizou-se em maio de 1925⁴⁰, ocasião em que se confirmou o nome Partido Comunista do Brasil (PCB)⁴¹ e que se nomeou Astrojildo Pereira como Secretário Geral.

De acordo com Astrojildo Pereira, nas teses aprovadas no II Congresso, predominava a “concepção dualista ‘agrarismo-industrialismo’, dominante na direção do Partido. Falava então em luta entre o capitalismo agrário semifeudal e o capitalismo industrial moderno, como a contradição fundamental da sociedade brasileira após a República”⁴².

A idéia central era de que no Brasil havia uma contradição entre o setor industrial e o setor agrícola. Aliás, essa idéia era estampada na obra “Ensaio marxista-leninista sobre a revolta de São Paulo e a guerra de classes no Brasil”, com o subtítulo de “Agrarismo e industrialismo”, redigida em 1924 por Octávio Brandão e publicada com o pseudônimo de Fritz Mayer em 1926⁴³.

No que se refere à política nacional, Octávio Brandão interpretava as revoltas tenentistas de 1922 e 1924 como uma perspectiva de revolução burguesa no Brasil, denominando-as de “terceira revolta”. Por isso, as revoltas tenentistas foram incluídas na pauta do II Congresso. Do ponto de vista dos congressistas de

⁴⁰ Pauta do II Congresso: 1) Relatórios; 2) A situação política Nacional; 3) A situação internacional; 4) Organização. Reforma dos estatutos do PCB. As células. Os Comitês regionais. Reorganização dos serviços da Comissão Central Executiva; 5) Agitação e propaganda; 6) Sindicatos e cooperativas; 7) A organização da JC; 8) Eleição da CCE e da Comando Central Comunista; 9) Diversos (PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 91). Em 1925, o partido registrou aproximadamente 300 membros, dos quais a metade era do Rio de Janeiro e Niterói. (Ver: RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit.).

⁴¹ Esse nome também foi admitido na Internacional, durante o V Congresso realizado cinco meses após a morte de Lênin. Nesse Congresso, a “política de frente única [...] passou a ser considerada como um simples meio de agitar e mobilizar as massas”. A construção mundial do socialismo passou a ser considerada dependente do sucesso da União Soviética. Nesse mesmo Congresso, a luta de Stalin contra Trotsky e Zinoviev pelo controle do PCUS se intensificou e os congressistas aprovaram que os seguidores de Trotsky seriam considerados traidores (ABREU et al. **Dicionário histórico...**, op. cit., p. 4262).

⁴² PEREIRA. A formação do PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 92.

⁴³ Sobre a obra Agrarismo e industrialismo, de Octávio Brandão, José Ângelo da Silva comenta que esta “procura fazer uma análise da revolta ocorrida em São Paulo, de 5 a 28 de junho de 1924, sob uma ótica inédita até então. O autor também realiza, inferências sobre a história do Brasil e sobre a revolta de 1922, ocorrida no Rio de Janeiro, episódio conhecido como ‘Os dezoito do Forte’. Além disto, os possíveis desdobramentos da revolta de 1924 também são ali considerados. O trabalho está dividido em três grandes partes: ‘Análise’, ‘Síntese’, ‘A Revolta Permanente’. Possui oitenta e cinco páginas e vem datado de nove de março de 1926” (SILVA. Agrarismo e industrialismo: uma tentativa marxista de interpretação do Brasil. In: **Revista de sociologia e política**. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, n. 8, 1997, p. 43).

1925, o movimento dos tenentes representava os ideais pequeno-burgueses em oposição ao mundo agrário. Já em 1924, Astrojildo Pereira tinha declarado que a rebelião militar significava a oposição ao “Estado Agrário e a projeção da pequena burguesia urbana como principal força política antioligárquica”⁴⁴.

Do ponto de vista econômico, havia no Brasil um “colonialismo econômico disfarçado, sob a tutela da Grã-Bretanha” afirmava Brandão, referindo-se também à “luta mortal anglo-americana pela posse do mercado”⁴⁵. Considerando a reorganização da economia mundial decorrente do alinhamento entre o capital inglês e o norte-americano, ele concluía que o último havia influenciado, consideravelmente, a política interna do país. O ingresso do capital norte-americano nos setores industriais tinha ocasionado o enfraquecimento das tradicionais forças da “política agrária” dos fazendeiros de café.

Esse processo, segundo Astrojildo Pereira, era irreversível. Para ele, “a crise econômica resultante de uma catástrofe na política cafeeira”, a tendência de reagrupamento “entre o capitalismo industrial e urbano”, a “exploração intensificada das massas operárias”, a “pulverização e proletarização da pequena burguesia urbana e rural”, somadas às “guerras, conflitos imperialistas, revoluções” internacionais, tinham dado “origem a uma situação de instabilidade geral que caracterizava a situação social dominante no Brasil nos últimos tempos”⁴⁶. De sua perspectiva, pelo clima instaurado, havia chegado o momento de o Brasil avançar na revolução burguesa, rompendo com o agrarismo. Com base em tais estudos de Octávio Brandão, os integrantes do PCB formularam um programa antioligárquico e antiimperialista.

Ao tratar da possibilidade de se fazer a revolução burguesa no Brasil, Brandão afirmava que a burguesia brasileira, ao invés de fazer essa revolução, encontrava-se “desorganizada e caótica”:

A política é fatalmente agrária, política de fazendeiros de café, instalados no Catete. Existe uma oposição burguesa desorganizada, caótica. Dois únicos partidos

⁴⁴ CF. Barreira - pseudônimo de Astrojildo Pereira -, “*Lê Brésil actuel*”, *L’Internationale Syndicale Rouge* 36, jan., 1924 apud DEL ROIO. Os comunistas... In: REIS FILHO e RIDENTE (orgs.). **História do marxismo no Brasil**, op. cit., p.29.

⁴⁵ Fritz Mayer [Octávio Brandão], *Agrarismo e industrialismo*, Buenos Aires [Rio de Janeiro], 1926, p. 7-9, 58-59, 64,67 (AEL). In: PINHEIRO. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 272.

⁴⁶ PEREIRA. A situação política (1928); síntese da política atual (1928); A situação atual do Partido (1928), *La Correspondencia Sudamericana*, 15 e 30 ago.1928. In: CARONE. **O PCB (1922-1943)**. São Paulo: Difel, 1982. v. I, p. 48 a 50.

organizados – o Comunista, ainda fraco, pobre, fundado há pouco mais de dois anos, e o Partido Republicano, dos grandes fazendeiros de café, partido forte, rico, partido do governo – quer dizer, os dois extremos, a extrema esquerda e a extrema direita. Uma burguesia industrial e comercial politicamente nula, desorganizada. O atraso político é tamanho que a burguesia industrial ainda não formou o seu partido, enquanto o proletariado já conseguiu forjar o seu partido desde 1922.⁴⁷

Colocando os fazendeiros do café em oposição à revolução burguesa, por considerá-los representantes da sociedade feudal, ele defendeu a aliança entre o proletário e a pequena burguesia. A aliança proletária com a pequena burguesia era uma etapa necessária para avançar na revolução burguesa e chegar à revolução proletária. O operário industrial deveria concentrar em si a direção de todos os movimentos isolados e esporádicos, tanto as revoltas pequeno-burguesas, como a revolução agrária dos trabalhadores rurais contra o regime agrário-feudal:

Apoiemos, como aliados independentes, como classe independente, a pequena burguesia na sua luta contra o fazendeiro de café, pois, segundo Marx, é preciso sustentar os partidos pequeno-burgueses quando estes resistem à reação. Empurremos a pequena burguesia à frente da batalha, para que, mais cedo, seja desbaratada pelas forças destruidoras da história, sustentando-a, diria Lenine, como a corda sustenta o enforcado. Não tomemos parte em complots, porque é uma tática pequeno-burguesa, e porque devemos ser um partido para influir sobre as massas, e não uma seita. [...] Não consistamos a menor influência da política e da ideologia pequeno-burguesa sobre o proletariado. Ataquemos a fraseologia pequeno-burguesa. Armemos, na hora precisa, os trabalhadores, subordinando-os politicamente ao seu partido, ao Partido Comunista. Exijamos dos revoltosos pequeno-burgueses, concessões econômicas e políticas importantes. [...] Lutemos por impelir a fundo a revolta pequeno-burguesa, fazendo pressão sobre ela, transformando-a em revolução permanente no sentido marxista-leninista, prolongando-a o mais possível, a fim de agitar as camadas mais profundas das multidões proletárias e levar os revoltosos às concessões mais amplas, criando um abismo entre eles e o passado feudal. Empurremos a revolução da burguesia industrial – o 1789 brasileiro, o nosso 12 de março de 1917 – aos seus últimos limites, a fim de, transposta a etapa da revolução burguesa, abrir-se a porta da revolução proletária, comunista⁴⁸.

O aspecto a que Brandão dá maior ênfase é o estreito vínculo entre o partido e a mudança social. O partido é que deveria conduzir o processo de mudança, já iniciado pelo declínio da economia cafeeira e pelo desenvolvimento da industrialização. O operário industrial, organizado pelo partido, sem cair em divisões e isolamentos sindicais, conduziria tanto o processo revolucionário burguês como a posterior revolução proletária, a exemplo do que Lênin tinha feito na Rússia:

⁴⁷ Fritz Mayer [Octávio Brandão], *Agrarismo e industrialismo...* op.cit. In: PINHEIRO e HAL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 272-273.

⁴⁸ *Id.*, *Ibid.*, p. 273- 274.

Procuremos afastar as grandes massas operárias e camponesas em torno de palavras de ordem simples, concretas, práticas, imediatas. Não esqueçamos que o Brasil, como a Rússia, é um país agrário. Incluímos em todos os nossos planos e cálculos, o elemento rural e seus correlativos: vaqueiros, os lavradores pobres, os caboclos dos engenhos e das usinas, os seringueiros, os hervateiros, os colonos-servos, os rendeiros, os meeiros e até os pequenos proprietários que não vivam do suor alheio. Empreguemos todos os esforços para conquistar esses elementos, torná-los os aliados dos trabalhadores industriais, ligando-os numa solda indestrutível⁴⁹.

De modo ascendente, o operário industrial deveria integrar as diversas forças e conduzir a revolta permanente. As perspectivas seriam boas se revoltosos e operariado soubessem explorar a situação:

[...] progride a proletarização da pequena burguesia; cresce sua experiência revolucionária; esfazem-se muitas de suas ilusões; desagrega-se a média burguesia; avoluma-se a concentração capitalista; acirra-se a rivalidade entre o grande burguês industrial e o fazendeiro de café; brigam entre si os politiquinhos paulistas e mineiros; aumenta a ascendência do proletariado. [...]

Temos, pois, em perspectiva, sérias batalhas de classes, isto é, uma situação revolucionária. Se os revoltosos pequeno-burgueses souberem explorar a rivalidade imperialista anglo-americana e a luta entre os agrários e os industriais, se procurarem uma base de classe para a sua ação, se o proletariado entrar na batalha e se essas contradições coincidirem com a luta presidencial e as complicações financeiras, será possível o esmagamento dos agrários⁵⁰.

Em termos gerais, as teses de Brandão anunciavam que, internamente, existia no Brasil uma luta política e econômica; todavia esta recebia interferência da economia internacional. Assim, de um lado, havia o setor agrícola aliado ao capital inglês; do outro, o setor industrial/urbano aliado ao capital norte americano, que, tendo aumentado consideravelmente seu ingresso no Brasil, fortalecia a possibilidade de “esmagar” o setor agrário. Com esta perspectiva bipolar da história, Brandão afirmava que, naquele momento, era necessário adotar uma política imediata de alianças entre o proletariado e as camadas médias e urbanas. Diante da notável decadência do setor agrícola, a classe operária deveria ser fator evolutivo e progressivo no desenvolvimento da revolução burguesa no Brasil.

A perspectiva etapista e bipolar da história brasileira se complementava com uma visão idealizada do operariado brasileiro, o qual, por intermédio do partido, se colocaria à frente do processo histórico. Ou seja, os pecebistas tomavam como

⁴⁹ BRANDÃO. Agrarismo e industrialismo, p. 58. In: BRANDÃO. **Combates e Batalhas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1978, v. 1, p. 296 - 297.

⁵⁰ Fritz Mayer [Octávio Brandão]. Agrarismo e industrialismo... In: PINHEIRO e HAL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 274.

princípio que o trabalhador industrial, em conjunto com seu partido, era dotado de poderes revolucionários, por meio dos quais, sem desvio e sem se contaminar com a ideologia burguesa, ele poderia romper com os erros da esquerda e com o passado agrário, semifeudal e aristocrata, preparando o terreno para a futura revolução operária. Por isso, no II Congresso, se considerava que a tarefa imediata do partido era:

I - Levar por diante a luta ideológica tendente a despertar e cristalizar a consciência de classe do proletariado. Estabelecer nitidamente, em todas as lutas políticas do país, a diferenciação dos interesses e da ideologia das classes. Combater energeticamente erros, desvios e ilusões tanto da extrema-esquerda anarquista como da direita socialista (reformista).

II - Em meio das lutas políticas, civis e militares, entre o capitalismo agrário e o capitalismo industrial, manobrar as forças proletárias como forças independentes visando seus próprios interesses de classes⁵¹.

Nas considerações do PCB sobre os elementos que movimentavam a história, manifestava-se a idéia de que havia uma classe social predominante no processo revolucionário, o que significa que os pecebistas concebiam as classes como elementos isolados e não como elementos interdependentes em suas relações sócio-históricas, ou seja, isolavam as classes como se fossem uma espécie de castas, que não se integravam no modo de produção. Em decorrência, consideravam a luta política ideológica não como um valor social, mas como algo que pairava acima das relações sociais⁵². Portanto, no caso particular do processo de desenvolvimento da história brasileira, a classe revolucionária deveria se opor à classe que se situava na contra-mão do caminho histórico. Naquele momento, o setor que impedia a evolução, ou seja, o setor agrário, deveria ser destruído.

É importante analisar um pouco as conseqüências desse pressuposto teórico, já que, com base nele, se atribuía aos produtores rurais uma posição destoante no avanço histórico. Como representante do atraso brasileiro, essa classe deveria ser “esmagada”. O papel fundamental dos fazendeiros do café no processo de construção da República e na ampliação e diversificação da força de trabalho, da produção e do comércio no Brasil não era considerado. Separando a aristocracia rural do processo que deu origem à industrialização nacional, os pecebistas

⁵¹ II CONGRESSO DO PCB (16, 17, 18 mai.1925). In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 39.

⁵² Com base em Bakhtin, pode-se afirmar que este isolamento de classe é proporcionado pela idéia de que a criação da ideologia “é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. Torna-se tudo ou nada” (BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004, p. 34).

cometiam o mesmo erro que os tradicionais historiadores burgueses, que não viam a outra classe como protagonista da história⁵³.

Na predisposição de tratar a sociedade brasileira em classes estanques, bem como de analisar a situação econômica e política de forma esquematicamente progressiva e bipolar, os pecebistas não conseguiam perceber que, no mercado capitalista, as classes, os blocos de interesses comerciais, apesar de concorrentes e com interesses opostos, não se desenvolviam de forma isolada, mas relacionavam-se com base em uma lógica que atingia todas as classes e regiões⁵⁴. Da mesma maneira, tinham dificuldades para identificar quem era a classe trabalhadora no Brasil e se perdiam na discussão sobre a escolha dos dirigentes do Partido.

Para nós, tanto o papel desempenhado pela aristocracia rural, como o da burguesia e o dos trabalhadores rurais e urbanos não correspondem a um isolamento social, nem são estanques. Da mesma forma, a burguesia e o trabalhador industrial não representam nenhuma inauguração social no Brasil, mas constituíram-se na **totalidade**⁵⁵ das relações de produção (produção, circulação e diferenças econômicas), como as demais classes do mundo. Assim, contrariando a leitura pecebista, podemos afirmar que na sociedade brasileira havia uma relação,

⁵³ Para Marx, a revolução não se reduziria ao interior de uma classe, mas seria gerada no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse sentido, a classe interessada na revolução deveria se organizar para, no momento de crise, tomar o poder político.

⁵⁴ Sobre a relação entre grandes centros capitalistas e países periféricos, consultar: AMIN, Samir. A vocação terceiro-mundista do marxismo. In: HOBSEBAWM et al. **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, v. 11, p. 301 a 332.

⁵⁵ Sublinhamos a palavra totalidade, porque é comum os historiadores defensores da tese de que houve feudalismo no Brasil fazerem uma distinção entre produção e circulação. Carlos Nelson Coutinho, por exemplo, com base no pressuposto de que o Brasil foi colonizado no período mercantilista, situa o Brasil como uma economia voltada para a circulação, o que manteve intocado o modo de produção do povo colonizado. Deste modo, o trabalho escravo não produziria mais-valia. Carlos Nelson Coutinho, em "Cultura e sociedade no Brasil", assim como Jacob Gorender em "O escravismo colonial", ao abordarem a categoria "via prussiana", apontam que a subordinação do Brasil ao capital internacional levou a criar aqui uma cultura de subjugação às classes mais abastadas. Para eles, no Brasil, em razão da existência do elemento escravista, quando houve a formação de faixas médias, estas só puderam se reproduzir-se com o "favor" dos poderosos. Ou seja, dessa perspectiva a história é conduzida pelas classes superiores, sempre no interesse da manutenção da ordem. Para nós, o problema desta leitura não é tanto a afirmação que na história brasileira houve a forte presença de uma classe dominante, mas na interpretação que consiste em ver no Brasil os mesmos passos da Europa. Ou seja, que a elite instalada aqui era a feudal. Para nós, a classe dominante instalada aqui não tinha as características da nobreza feudal, mas as da classe que buscava a produção de mercadorias para o mercado internacional. Aliás, em matéria de lucro, era uma das mais avançadas para a época colonial. Neste caso, nossa preocupação não se concentra na eclosão da revolução burguesa no Brasil, mas no fato de que o Brasil se constituiu no processo de consolidação da burguesia no mercado mundial. Assim, mesmo que tenhamos uma elite no poder, esta se faz na ordem do movimento total do capital, inclusive em suas contradições. (Ver: COUTINHO. **Cultura e sociedade no Brasil**, 2000 e GORENDER. **O escravismo colonial**, 1978).

uma interdependência entre as classes, o que se expressa no fato de que os setores agrícolas, industriais, comerciais, exportadores, apesar de buscarem reformas políticas específicas, não deixam de lutar para manter a produção de mercadorias para o mercado capitalista, seja ele nacional ou internacional.

Desta perspectiva, pode-se afirmar que, no Brasil, o setor agrário e urbano, apesar de não serem coesos e lutarem por políticas econômicas distintas, se complementavam na necessidade de manter a produção interna, manter as condições de exportação de produtos e defender políticas cambiais que estabilizassem a moeda e mantivessem o câmbio relativamente baixo. No nível mais genérico das relações capitalistas, pode-se afirmar que a interdependência entre esses dois setores sociais (agrário e urbano) correspondia à divisão social do trabalho e não propriamente a uma divisão histórica no modo de organização da produção e das relações sociais. No mais, pode-se destacar que a luta entre setor agrário e desenvolvimento urbano expressava apenas uma cisão política, já que, no embate por reformas sociais e políticas econômicas, uma elite se declarava defensora de políticas aduaneiras e de um gerenciamento do Estado que privilegiasse o setor industrial nacional, ao passo que a outra criticava a política aduaneira, mas defendia a manutenção da baixa taxa de câmbio e de políticas incentivadoras na produção agrícola exportadora. Neste jogo de forças, todos os trabalhadores arcavam com o ônus financeiro do processo de industrialização no Brasil, ao mesmo tempo em que crescia o contingente urbano do país que necessitava de trabalho nessas indústrias.

Em síntese, a leitura da história brasileira sob a perspectiva de luta de classes foi uma inovação, uma vez que atribuiu à classe trabalhadora um papel no processo histórico, mas mostrou também alguns embaraços teóricos, especialmente ao tratar do imperialismo. Ou seja, os pecebistas, ao pontuarem a relação do Brasil com o capital internacional, enumeravam os aspectos diferenciadores que geravam prejuízos para o trabalhador brasileiro, mas não tratavam da relação internacional entre os diferentes capitais e nem do significado histórico do imperialismo para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Baseados em dados quantitativos, apontavam o apoio do imperialismo (inglês e norte-americano) aos diferentes setores diferentes da economia brasileira como uma interferência na economia brasileira, que favorecia, de um lado, o rompimento com a economia agrária e, de

outro, impunha uma maior exploração à classe trabalhadora e ao país. Nessa perspectiva, o imperialismo era discutido como algo externo e indesejável ao modo de produção brasileiro, já que era ele que se beneficiava da riqueza brasileira: “Exportação do ouro. Cálculos autorizados apontam a soma de 30 milhões de esterlinos como total dos juros anuais de origem diversa remetidos pelo Brasil para o estrangeiro. São os juros do capital imperialista empregado na exploração direta do trabalho brasileiro. É uma soma formidável, mais ou menos equivalente à receita anual do Governo da União”⁵⁶.

Numa visão bipolar e evolutiva da história, os pecebistas almejavam atingir o estágio de desenvolvimento dos países mais avançados, mas, ao mesmo tempo, consideravam necessário lutar contra o imperialismo.

A rigor, no que diz respeito ao imperialismo, a interpretação que predominou no II Congresso do PCB fundamentava-se em Octávio Brandão, que comentou ter lido “O Imperialismo, estágio superior do capitalismo”, de Lênin, dias antes de escrever “Agrarismo e industrialismo”. Em sua interpretação dos princípios leninistas, Octávio Brandão afirma: “No Brasil, até 1923, imperialismo era sinônimo de qualquer forma de expansionismo. Mesmo dentro do PCB, imperialismo era sinônimo de capitalismo. Assim o entendia, o próprio Astrojildo Pereira. Não viam naquele uma nova fase do capitalismo”. Distinguindo-se entre todos os integrantes do PCB na capacidade de traduzir a obra de Lênin para a realidade brasileira, Brandão, num tom de propaganda pessoal, destacava sua figura como fundamental na construção e na direção do partido. Interpretando o imperialismo “como o inimigo principal”, Brandão combatia-o de forma veemente: “Tratei de mobilizar contra ele, milhares de trabalhadores. Chamei todo o povo brasileiro à luta mortal contra o imperialismo. Lancei as palavras de ordem: - abaixo o imperialismo! Guerra de morte ao imperialismo! Libertação Nacional”⁵⁷.

⁵⁶ RESOLUÇÃO DO II CONGRESSO DO PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 93.

⁵⁷ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 289. A obra de Brandão, em correlação com demais documentos da primeira fase legal do PCB, de uma perspectiva etapista da história, apresenta a visão do imperialismo como a última fase do capitalismo e não como expressão do desenvolvimento do capital financeiro. Em consequência, apresenta-o também como um elemento estranho ao desenvolvimento produtivo brasileiro, um sugador das riquezas brasileiras. Enquanto os comunistas se alongavam no debate sobre o desenvolvimento econômico brasileiro e a soberania nacional, Leôncio Martins Rodrigues declara que os anarquistas pouco se referiam a esta questão (Ver. RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 398).

Outros escritores e políticos brasileiros, a exemplo de algumas lideranças liberais⁵⁸, denunciavam a invasão do capital internacional na economia brasileira e o culpavam pelo mau desenvolvimento desse setor. Em 1912, antecipando uma discussão que tomaria mais fôlego a partir de 1925, Jorge Street queixava-se da “empolgante e abusiva conquista financeira do Brasil” pelos capitais estrangeiros, fato que não teria ocorrido, caso “encontrassem os capitais brasileiros todo o devido apoio, e o país não teria a recluir lastimável desnacionalização de grande parte de sua atividade material”⁵⁹. Assim, em tom de defesa da economia nacional, um setor da burguesia nacional e PCB somavam-se na luta contra o imperialismo.

3. 3 Aliança política como receita alternativa

Em 1927, com a publicação da Lei Celerada⁶⁰, a participação do PCB na luta política foi inibida. Em razão disso, a direção do partido entendeu que a classe operária deveria formar uma frente única eleitoral que, baseada em uma plataforma unitária, disputaria a eleição como força independente de classe. No dia 05/01/1927, por meio de uma “Carta Aberta”⁶¹, publicada em “A Nação”, a direção do PCB lançou as bases para a formação do Bloco Operário e Camponês (BOC).

Entretanto, em que pesem as necessidades que levaram o PCB a propor a formação do Bloco Único, a “Carta Aberta” foi mais tarde caracterizada como sectária pelo próprio Astrojildo Pereira⁶². A proposta de alianças, assim como todas as táticas e estratégias do PCB que descansavam na esperança da “terceira revolta”

⁵⁸ Alguns políticos e escritores do período, como Silvio Romero, Barbosa Lima e Alberto Torres, chamaram a atenção sobre a excessiva presença de capital estrangeiro no país e advertiam do expansionismo norte-americano.

⁵⁹ STREET. O Centro Industrial do Brasil e o Relator da Receita. Carta aberta ao Ilustre Deputado Dr. Homero Baptista, **Jornal do Comércio** (Rio de Janeiro, 11 dez. 1912), p. 6 apud LUZ. **A luta pela industrialização do Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 148.

⁶⁰ Esta lei privava o PCB de atuar publicamente. Como o PCB tecnicamente deixou de existir, em seu lugar passou atuar o Bloco Operário e Camponês.

⁶¹ A “Carta Aberta” era direcionada a Maurício Lacerda, a Azevedo Lima, ao Partido Socialista, ao Centro Político dos Operários do Distrito Federal, ao Centro Político dos Choferes, ao Partido Unionista dos empregados no Comércio, ao Centro Político Proletário da Gávea, ao Centro Político de Niterói, ou seja, era uma chamada para a consciência proletária no terreno eleitoral.

⁶² Para Astrojildo Pereira, o PCB naquele momento tinha cometido dois enganos: primeiro, buscou aliança com correntes reformistas, reconhecendo, nesta aliança sua própria vitalidade; segundo, apelando para união entre as diferentes correntes, buscava, simultaneamente, desmascarar os parceiros convidados.

foram consideradas falsas em uma reunião com o Secretariado para a América Latina da Internacional Comunista.

De nossa perspectiva, cabe argumentar que, por mais que possam ser dirigidas críticas às concepções revolucionárias, às táticas e às estratégias do PCB, o apoio ao movimento tenentista e a adoção de uma política de alianças explicavam-se pelos limites históricos e culturais do período, quando se acreditava que a revolução burguesa estava ainda por acontecer.

De todos os elementos que contribuíam para uma leitura etapista da história e para a defesa de uma política de alianças, vale mencionar o esforço dos membros do PCB para enquadrar a leitura do desenvolvimento europeu à realidade brasileira⁶³. No entanto, esta visão etapista da história, que situava o Brasil num passado feudal, não era exclusividade dos pecebistas: estava presente também nas análises de outros historiadores. Sobre essa questão, Dória afirma que é necessário reconhecer que a descrição “feudal” do Brasil já se encontrava em autores europeus que por aqui estiveram no século XIX⁶⁴. Uma visão histórica que era constantemente recuperada pelos autores que também tinham uma análise crítica ao “passadismo” rural brasileiro e lhe atribuíam a pecha de “conservadorismo”.

Em virtude dessa leitura etapista da história e de suas influências na interpretação do desgaste enfrentado pela Primeira República, os pecebistas admitiam que: 1) as sociedades menos desenvolvidas deviam seguir o caminho já trilhado pelas avançadas, galgando os mesmos estágios; 2) as mudanças brasileiras apontavam para a direção da revolução burguesa; 3) o proletariado deveria se aliar ao setor mais dinâmico da produção capitalista nacional e abrir as portas para a revolução burguesa, opondo-se à oligarquia agrária, retrógrada e autoritária que representava os resquícios feudais; 4) o fator imperialista contribuía para a

⁶³ Prado Jr. afirma que a teoria da revolução brasileira presente no PCB na década de 20 seguiu o modelo teórico leninista aplicado à Rússia czarista. Segundo ele, semelhante leitura foi transportada para a realidade brasileira em “Revolução agrária e antiimperialista” (PRADO Jr. **Revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 36-37). Anita Leocádia Prestes destaca que o PCB, ao importar a análise de Lênin, separou mecanicamente a luta antiimperialista da luta capitalista, deixando assim de perceber que a luta antiimperialista tinha um conteúdo anticapitalista, uma vez que o capitalismo possível em países como o Brasil era o “capitalismo dependente”. Para ela, essa foi uma visão estratégica errônea que se traduziu em táticas erradas (PRESTES. *A que herança os comunistas devem renunciar*. Porto Alegre: OITENTA, 1980).

⁶⁴ Ver: DÓRIA. O dual, o feudal e o etapismo na teoria da revolução brasileira. In: MORAES (Org.). **História do Marxismo no Brasil**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998, v. 3. p. 213. Os autores europeus citados por Dória são: Henry Koster e Vilhena.

expropriação da riqueza brasileira e para a manutenção da miséria para a massa proletária. Por isso, as forças revolucionárias deveriam também concentrar forças contra o imperialismo. Ao mesmo tempo, eles defendiam a frente única do proletariado, da pequena burguesia urbana e da grande burguesia industrial contra o imperialismo e o governo dos grandes proprietários rurais feudais.

Existem outros elementos que justificam as diretivas políticas definidas no II Congresso, já que o PCB, em seu ideal de vanguarda, dividia espaço político com outro discurso que, baseando-se no direito social, mostrava-se apaziguador, harmonizador e unificador. É o que se pode observar em “Um projeto de lei de organização social para o Brasil”, de Clarkson de Mello Menezes⁶⁵, publicado em 1927 pela Typografia Levi. Apesar de afirmar que “é preciso organizar o proletário” para que, como profissional, ele tivesse o direito de “tomar parte nas assembléias legislativas, lhe oferecendo ocasião para expor os seus direitos e necessidades e sentir as responsabilidades dos deveres para com a solidariedade”, o autor idealiza o fim dos movimentos sociais. Neste caso, a assembléia legislativa se tornaria um espaço de defesa dos direitos e conscientização das organizações profissionais acerca dos seus deveres:

A nação brasileira exige, para a normalização de sua vida, que se termine, de vez, com esses movimentos revolucionários; que se estabeleça a sua construção em bases mais sólidas, que convenham ao seu habitat e que, se defina quais (sic) essas bases, tornando-a consciente do rumo que segue o Governo, inspirando-lhe confiança no futuro⁶⁶.

Essa passagem revela que havia uma necessidade nacional em discutir a regulamentação e organização do governo e os direitos da “classe pobre”. Em termos de espaço de ação política, diante do contexto oligárquico e repressivo, isso poderia significar um avanço democrático.

Também os industriais se posicionavam diante da necessidade de definição e implantação de políticas sociais, como se pode observar no parecer do industrial Jorge Street (1863 – 1939), a respeito do planejamento da legislação operária

⁶⁵ Menezes não era membro do PCB e, ao lermos seu projeto, percebemos uma série de afirmações que o aproximavam da elite esclarecida. No corpo do texto, Menezes defendia a igualdade de representação dos Estados na União Federal, a organização e o equilíbrio das classes no Organismo Nacional. Também defendia a representação das faculdades da nação, cujos problemas seriam apresentados e discutidos por técnicos, defendia as classes pobres, a garantia do homem como cidadão e como profissional, a equiparação civil da mulher ao homem, a extinção da política pessoal.

⁶⁶ MENEZES. **Um Projeto de lei de organização social para o Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia Levi, 1927, p.11.

(Código do Trabalho). Neste parecer, publicado em 1917, Jorge Street discorreu sobre a necessidade de organização e execução da “Vila Operária, com creche, escola maternal, escolas primárias, escola de aperfeiçoamento, ensino profissional, armazéns, padaria, açougue, assistência médica, farmácia”. Essa medida, segundo ele, requeria que ficasse “bem estabelecido que os industriais estão de perfeito acordo com a conveniência e mesmo a necessidade de uma legislação recíproca do operariado e do patronato nas suas relações com o trabalho nacional”⁶⁷.

Comparativamente à estrutura formal das argumentações que circulavam nos documentos produzidos pelo PCB, principalmente na defesa dos direitos do homem e da implantação de políticas públicas, durante os anos 1925 a 1927, é possível verificar uma semelhança entre elas e as propostas de avanço democrático defendidas pela elite esclarecida. No entanto, esta convergência contém diferenças fundamentais: o PCB apresenta os direitos políticos como reivindicações relacionadas a interesses imediatos e específicos da classe trabalhadora. Uma etapa que deveria ser atingida para a chegada da revolução operária, ao passo que a elite esclarecida vê nesses mesmos direitos a possibilidade de se romper com o atraso e construir a “democracia” social⁶⁸.

A idéia de que, no Brasil, se deveria fazer primeiro a revolução democrático-burguesa baseava-se também na Revolução Chinesa de 1925-1927 e na leitura que Stálin fazia desse acontecimento. Isso influenciou os integrantes do PCB a defender a formação do Kuomintang⁶⁹ Brasileiro. Conforme Astrojildo Pereira:

Já nas últimas semanas da luta contra a reação, havia começado a cristalizar-se, no seio do Partido, a idéia de uma aliança com a vanguarda revolucionária da pequena burguesia que encabeçara os movimentos revolucionários de 1922 e 1924. Nesse momento muito se falava do ‘Kuomintang’ chinês, que despertava grandes simpatias tanto entre os trabalhadores como entre os elementos

⁶⁷ STREET. Código do Trabalho. Extrato da Gazetinha do Jornal do Comércio de 10 set. 1917. In: MORAES FILHO (Org.). **Idéias sociais de Jorge Street**. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980, p. 370-371.

⁶⁸ Abrimos um parêntese para ressaltar que as reivindicações de caráter social, sindical ou da causa operária, conforme grifa Leôncio Martins Rodrigues, eram “praticamente inexistentes” na Aliança Nacional Libertadora (ANL): “No tocante ao trabalhador, a ANL prometia: jornada de trabalho de oito horas; seguro social (aposentadoria, etc.); aumento de salário; salário igual para igual trabalho; garantia de salário mínimo e ‘satisfação dos demais pedidos do proletariado’” (RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 399, nota 91).

⁶⁹ O Kuomintang (Partido Nacional do Povo), organizado na China em 1919, por Sun Yat-Sem, mantém uma aliança orgânica com os comunistas até 1927.

revolucionários da pequena burguesia. Pelas colunas de ‘A Nação’, um tanto precipitadamente, foi lançada a sugestão: Pelo Kuomintang brasileiro!⁷⁰

Entretanto, a partir de 1928, por ocasião do desfecho da revolução chinesa⁷¹, segundo Fausto, a Internacional passou por uma “reviravolta em suas concepções, dando uma guinada à esquerda, com a inauguração da política do chamado terceiro período”. Para Boris Fausto, ao entrar na terceira fase do capitalismo⁷², ou seja, com o “agravamento das contradições interimperialistas”, ocorreu “um novo ascenso revolucionário”.

Porém, tal “guinada” dos países subdesenvolvidos não implicou, necessariamente, uma releitura da teoria da dualidade (setor feudal – setor capitalista), mas uma reavaliação dos interesses das diferentes classes. Dessa nova perspectiva, o setor feudal e o nacional-burguês não estavam em contradição; assim, a classe trabalhadora deveria ser a condutora da revolução burguesa, já que a burguesia industrial estava aliada ao setor imperialista e ao feudalismo⁷³. Em nossa interpretação, a chamada “reviravolta” na concepção de revolução e as análises críticas que a fundamentavam foram construídas no clima da crise internacional do capitalismo, do crescimento dos regimes ditatoriais fascistas e de reorganização tanto do pensamento liberal como da Internacional Comunista⁷⁴.

⁷⁰ PEREIRA. A situação Política (1928); Síntese da Política Atual (1928); A situação Atual do Partido (1928), La Correspondencia Sudamericana, 15 e 30 set. 1928. In: CARONE. **O PCB...** op. cit., p.47. Segundo Boris Fausto, a “facção stalinista” caracterizou a experiência chinesa (1925-1927) como revolução democrático-burguesa, já que se pressupunha a possibilidade de o kuomintang estabelecer uma fronteira política entre a burguesia nacional, a pequena burguesia, as classes populares de um lado, e os senhores da terra, aliados do imperialismo, de outro (FAUSTO. **A revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 13).

⁷¹ A chamada “traição” do Kuomintang, os massacres de Changai.

⁷² O primeiro período, de 1917 a 1924, é considerado o de crise do capitalismo e ascenso revolucionário (estratégia ofensiva a curto tempo); o segundo período, de 1925 a 1928, é o de estabilização do capitalismo (estratégia defensiva em longo prazo); e o terceiro período seria o período final do capitalismo, confirmação da luta histórica contra o Imperialismo e ou “construção do socialismo em um só país” – Stálin - em oposição “à revolução permanente” – Trotsky. (FAUSTO. **A Revolução de 1930**, op. cit. p. 14; PINHEIRO. **Política e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 121 e ABRAMO e KAREPOVS (Orgs.). **Na contracorrente da história**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 26).

⁷³ FAUSTO. **A Revolução de 1930**, op. cit., p. 14. Sobre as resoluções do III Congresso, consultar: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 137 a 140 e CARONE. **PCB...**, op. cit., p. 70 a 77.

⁷⁴ A ideologia liberal-clássica passa a ser compreendida como ultrapassada, tanto que, em 1926, Keynes escreve sua obra: “The end of laissez faire”. Nos Estados Unidos, Roosevelt inicia o programa “New Deal”. A exportação de capital monetário ocioso provoca a necessidade de se ter um Estado que participe mais diretamente na organização da exportação do capital. Ver: SILVA. Imperialismo na época da globalização. In: GALVÃO et al (orgs.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 341 a 360. No que se refere à IC, nesse momento, a relação do Partido

A reorganização da Internacional Comunista relacionava-se à polêmica quanto à política de avanço da revolução operária e da administração estatal na Rússia, na qual, de um lado, estava Trotski e a idéia de revolução permanente e, do outro, Stalin com sua posição de “socialismo em um só país”. Conforme os argumentos de Stalin, esse encaminhamento se devia às sérias contradições internas na União Soviética, que deveriam ser resolvidas pelo comando do Estado. As contradições externas, por seu turno, só seriam definitivamente resolvidas pelo processo histórico em nível internacional. Nesse período, “técnica” se torna palavra de ordem para alcançar e ultrapassar os países capitalistas mais avançados. A industrialização e o agigantamento do aparato estatal são expressões do período stalinista.

Trotsky, em “A revolução permanente”, tenta acertar contas com seus críticos, estimulado, adicionalmente, pelo objetivo de desmascarar a tese stalinista de “socialismo em um só país”. Embora reconhecendo o crescimento econômico da URSS, ele identifica uma contradição entre a crescente complexidade econômica e a gestão burocrática, mencionando os privilégios que brotavam ao lado da burocracia.

Nesse período, o Comintern abandonou a idéia de se criar um movimento internacional revolucionário e passou a adotar uma política defensiva. A perspectiva de levar a revolução operária para o resto do mundo passou a ser um ideal de longo prazo. No VI Congresso da IC (1928 e 1929), confirmou-se a luta política denominada “classe contra classe”, com base na qual se buscava fortalecer os partidos comunistas, de forma que cada um conduzisse a onda revolucionária em seu respectivo país⁷⁵. Sobre o VI Congresso e a reorganização da Internacional, Daimis Karepovs e José Castilho Marques Neto fazem o seguinte comentário:

com a Internacional passa a ser feita sob influência do stalinismo, que rediscute a revolução nas condições do capitalismo tardio e substitui a idéia de revolução em todos os países, inclusive nos coloniais, pela de socialismo em um só país.

⁷⁵ Hobsbawm, ao se referir à luta revolucionária operária pós 1930, faz o seguinte comentário: o “fortalecimento da direita radical foi reforçado, pelo menos durante o pior período da Depressão, pelos espetaculares reveses da esquerda revolucionária. Assim, longe de iniciar outra rodada de revoluções sociais, como esperara a Internacional Comunista, a Depressão reduziu o movimento comunista fora da União Soviética a um estado de fraqueza sem precedentes. Isso se deveu, em certa medida, à política suicida do Comintern, que não apenas subestimou grandemente o perigo do nacional-socialismo na Alemanha, como seguiu uma linha de isolamento sectário que parece incrível em retrospecto, decidindo que seu principal inimigo era o trabalhismo de massa organizado dos

Esse congresso – constatando ao mesmo tempo uma ‘radicalização das massas’ e um agravamento nas contradições da IC. Essa guinada esquerdista referendará as políticas conhecidas como ‘classe contra classe’ e do ‘terceiro período’. Sustentava-se que as burguesias nacionais já não eram uma força revolucionária antiimperialista, devendo os comunistas rechaçar alianças com tais forças, o que produziu, como consequência, a política de rejeição de alianças com a social-democracia, desde então chamada de ‘social-fascista’[...]. Neste congresso define-se, depois de um agudo período de conflitos entre as correntes de Stálin e Trótski, a hegemonia definitiva da tendência Stalinista sobre a Internacional Comunista⁷⁶.

No Brasil, estas supostas mudanças na política da IC para com os países “semicoloniais” foram anunciadas em 1930, coincidindo com algumas mudanças na política e na economia nacionais, o que alargava o espaço de debate. Em plena crise de 1929, com suas repercussões no movimento brasileiro de 1930, o PCB, mais do que se posicionar diante dos acontecimentos, precisou, mais uma vez, readequar suas táticas e forças dirigentes. No entanto, apesar de todo o debate a respeito da aliança entre pequena burguesia revolucionária, trabalho sindical e BOC, os pecebistas mantiveram o foco duplo de luta: contra o latifúndio e o imperialismo.

3. 4 Terceiro Congresso: rumo ao período de autocrítica

Diante das divergências e críticas internas⁷⁷, a direção do Partido, às vésperas do III Congresso, criou um órgão interno de discussão das questões a serem apreciadas no Congresso, organizando a revista “Auto-Crítica”⁷⁸. Apesar do

partidos social-democratas e trabalhistas (descritos como ‘social-fascistas’) (HOBSBAWM. **Era dos extremos**. São Paulo: Cia da Letras, 1995, p. 108).

⁷⁶ KAREPOVS e MARQUES NETO. Os trotskistas brasileiros e suas organizações políticas. In: RIDENTE e REIS FILHO. **História do Marxismo no Brasil**. op. Cit., p. 107. Sobre esta questão, veja-se também KRIEGLER, Annie, *Les internationales ouvrières*, Paris, PUF 1970, p. 88 apud PINHEIRO. **Política e trabalho no Brasil**, op. cit., p. 126.

⁷⁷ Entre as posições antagônicas se manifestavam no interior do PCB, destaca-se, de um lado, Astrojildo Pereira e Octávio Brandão e, de outro, Joaquim Barbosa e João da Costa Pimenta. Sobre estas divergências, consultar: “Manifesto del Comité Pró-CGT del Brasil”, **El trabajador Latino-Americano**, n. 12-13-14, 28/02 e 13 e 31/03 de 1929, p. 11-13 e PEREIRA. “El camino de la unidad sindical em Brasil”. **La correspondência sudamericana**, n. 2021, 14/03 de 1927, p. 2934 (ARA). In: PINHEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 297 a 304; PEREIRA. Publicações do Grupo Braço e Cérebro, n. 1, 1928. In: CARONE. **O PCB...**, op. Cit., p. 56 a 64; BRANDÃO. Autocrítica, n.º 6. In: ZAIDAN FILHO. **PCB (1922-1929)**. São Paulo: Global, 1985; JOAQUIM BARBOSA. Carta aberta aos membros do PCB, abril de 1928 apud DEL ROIO. **A classe operária na revolução burguesa**. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1990, p. 40 e 50 ou, as seguintes fontes historiográficas: SEGATTO, 1989, p. 35; ABRAMO, 1987, p. 30 a 41; CARONE, 1982, p. 6 a 8; RODRIGUES, in: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 367-368.

⁷⁸ A coleção completa da Revista “Auto-Crítica” contou com oito números, seis foram editados antes do III Congresso e dois, em 1929. Em 1961, Astrojildo Pereira, ao retomar o debate, afirmou que todas as críticas e divergências surgidas depois de 1927 tinham o seu ponto de partida em “falsas

intenso debate interno que caracterizou o III Congresso⁷⁹, a tese de Brandão sobre a revolução brasileira foi consagrada com base no princípio de que a “a revolução democrática pequeno-burguesa é uma criadora de possibilidade”. Desta forma, o Partido defendeu a necessidade de se manter à frente no processo revolucionário e, por etapas sucessivas, dar a direção, garantindo a hegemonia de todo o movimento⁸⁰.

Em suas análises sobre a conjuntura internacional, os integrantes do III Congresso carregaram na tinta para apontar que a disputa imperialista entre os Estados Unidos e a Grã-Bretanha era a grande causa da “opressão” e “exploração” do país. Para os pecebistas, o Partido deveria se colocar à frente na oposição e na luta contra o imperialismo capitalista⁸¹.

concepções dominantes no Partido acerca do caráter da revolução brasileira”. As falsas concepções, segundo ele, baseavam-se em “equívocos” e “erros”, tanto da direção quanto da oposição, pois: “o sectarismo e o dogmatismo, o esquerdismo e o oportunismo eram comuns a uns e a outros. A confusão era geral, fruto da geral insuficiência teórica. As diferenças existentes eram apenas de gradação, de mais-ou-menos num sentido ou noutro” (PEREIRA. **Ensaaios...**, op. cit., p. 132).

⁷⁹ Pauta do III Congresso: 1) A situação política nacional e a posição do Partido Comunista; 2) A luta contra o imperialismo e os perigos de guerra; 3) O trabalho do Partido nos sindicatos operários; 4) Sobre a questão camponesa; 5) Sobre o Bloco Operário e Camponês; 6) Sobre o Socorro Vermelho; 7) Sobre a luta contra o fascismo; 8) Sobre a questão esportiva; 9) Sobre a cooperação revolucionária; 10) Sobre a imigração; 11) Sobre a questão dos inquilinos; 12) Sobre a organização do Partido; 13) Sobre a Juventude Comunista; 14) O partido em São Paulo; 15) A questão da oposição; 16) Moções diversas: A Internacional Comunista; Ao secretário Sul-Americano da IC e aos partidos irmãos da América Latina; Aos PC do Paraguai e da Bolívia; Saudação ao General Sandino; Aos PCs da América do Norte e da Grã-Bretanha; Ao Pc (b) da URSS (RESOLUÇÃO DO III CONGRESSO DO PCB. In: PEREIRA. **Ensaaios...**, op. cit., 135-136). Em 1928, o PCB contava com 1200 membros; o PC do México com 1000, dos quais 50 % era operários rurais e o da Argentina 2000. (PINHEIRO. **Política e trabalho no Brasil**, op. cit., p. 137). Entretanto, Leôncio Martins Rodrigues informa que em “1928, o número de filiados ao PCB aumentou para 700, dos quais 400 no Rio, 80 em São Paulo, 80 no Rio Grande do Sul, 60 em Pernambuco e o restante espalhado em pequenos grupos na Bahia, Vitória, Campos, Juiz de Fora e outras localidades. Outros 700 membros que se haviam inscrito no período de 1922-1927 abandonaram o Partido” (RODRIGUES. PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 365).

⁸⁰ Ver: LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos percorridos**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 103.

⁸¹ Segundo Hamilton de Mattos Monteiro, a partir do momento em que o mercado consumidor nacional (eixo Rio-São Paulo) passou a apresentar razoável poder de compra, os capitais estrangeiros tendem a penetrar e se instalar “em setores ainda não cobertos pelos nacionais, associam-se aos nacionais ou concorrem no mesmo ramo. Essa fase, que fica mais clara a partir da Primeira Guerra Mundial, coincide com a substituição da Grã-Bretanha pelos Estados Unidos da América no predomínio econômico sobre a América Latina. A substituição não era só de um país, mudava-se também a natureza da presença estrangeira. Os capitais ingleses destinavam-se preferencialmente ao setor terciário (estradas de ferro, companhias de seguros etc.) ou eram emprestados aos governos. Os capitais norte-americanos majoritariamente são aplicados em atividades produtivas, quer no setor secundário, quer no setor primário” (MONTEIRO. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES (org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 225).

Ao mesmo tempo, como resposta às críticas e ao debate interno, além da expulsão dos membros indesejados⁸², os congressistas reconheciam a necessidade de se fazer um apanhado de algumas falhas, de forma a “corrigir as insuficiências observadas e a melhorar o aparelhamento de direção do Partido”⁸³. O espírito corporativista, localista, e os resíduos do anarco-sindicalismo eram apontados como os principais “erros” e “defeitos” a ser combatidos:

Em sua maioria os camaradas que militam nos sindicatos estão ainda impregnados pelo espírito corporativista, localista, autonomista, resíduos do anarco-sindicalismo. Muitos deles só vêem o seu sindicato e nele desenvolvem grande atividade – mas fora dos limites estreitos do sindicato e da corporação não vêem mais nada, nem os outros sindicatos, nem a Federação, nem o Partido. Este estado de espírito é que se torna urgente combater encarniçadamente⁸⁴.

Semelhantemente aos encaminhamentos debatidos no início da década de 1920, a prioridade era valorizar a ação do Partido como o elemento correto e o único condutor da luta operária. Para superar os erros, os congressistas propunham centralizar os sindicatos dos Estados no interior de federações de cada Estado, as quais, por seu turno, seriam unidas na Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); ao mesmo tempo, apontavam para a necessidade de se apoiar a Federação Sindical da América Latina. A questão prioritária para o PCB era centralizar toda a luta operária nacional no Partido. Nesta tarefa, gastaram muita retórica e energia para superar as tradições anarquistas.

Entretanto, as discordâncias quanto à tática de alianças, políticas sindicais e análise das teses de Brandão não se restringiram aos muros do III Congresso e da luta contra os anarquistas. Tal como já salientamos, em dezembro de 1929⁸⁵, essas medidas foram alvo da crítica do Secretário Sul-americano da Internacional Comunista, o que desembocou em outras lutas internas pelo comando da luta operária, substituição dos dirigentes e uma série de outros debates sobre ações e táticas do Partido⁸⁶. Desde a reunião com o Secretário Sul-americano, à qual se

⁸² Joaquim Barbosa e João da Costa Pimenta, acusados de estarem adaptando o sindicato ao espírito corporativista, foram expulsos.

⁸³ COMITÊ CENTRAL DO PCB. Arquivo Astrojildo Pereira, Cópia à máquina. Rio 11 de fevereiro de 1929. In: CARONE. **PCB...**, op. cit., p. 77.

⁸⁴ RESOLUÇÃO DO III CONGRESSO. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 143.

⁸⁵ As reuniões com a IC resultaram na formulação de “A Resolução da Internacional Comunista sobre a questão brasileira”, publicada em **A Classe Operária** de abril de 1930.

⁸⁶ Entre 1930 -1934 foram deslocados da Comissão Central ou das Comissões Regionais os seguintes integrantes: Astrojildo Pereira, Octávio Brandão, Heitor Ferreira Lima, Fernando Lacerda,

sucederam outras, as críticas ao PCB se acirraram e suas diretivas políticas foram qualificadas como de submissão à pequena burguesia⁸⁷.

Na Internacional Comunista, ao se referirem à questão brasileira, os congressistas relacionavam a crise da economia cafeeira à crise econômica de 1929. Segundo eles, a crise era profunda, em razão do “caráter colonial da economia brasileira e da crescente contradição entre o desenvolvimento rápido do modo de produção capitalista e a base econômica e social, que ainda se conservava feudal e escravagista”⁸⁸. Ou seja, situavam o foco da contradição no desenvolvimento das forças capitalistas e na base econômica social feudal. Em outros termos, apesar de colocarem as teses de Brandão em posição crítica, não romperam com o pressuposto explicativo de que existia um embate entre feudalismo e capitalismo no Brasil.

No que se refere ao amadurecimento da crise revolucionária no Brasil, ainda se baseando em pressupostos semelhantes aos de Brandão, “A resolução da IC” aponta que os interesses de um determinado setor burguês somando-se à entrada do capital ianque agravariam, ainda mais, a colisão deste com o setor feudal aliado do imperialismo Inglês. Diante dessa situação e da crise da economia cafeeira a Aliança Liberal se prepararia para arrancar o poder das mãos dos republicanos, ao passo que a pequena burguesia, descontente com os efeitos da crise, poderia se aproximar das massas trabalhadoras, na medida em que nem a Aliança Liberal nem os Republicanos atendiam aos seus interesses. Neste sentido, segundo resolução da IC, o PCB deveria se preparar imediatamente para a insurreição revolucionária. O proletariado deveria “tomar a hegemonia no curso da revolução, sob direção do PC, e realizar resolutamente e sem hesitação a linha leninista da IC. Esta revolução terá, então, grandes possibilidades de triunfo, principalmente se provocar movimentos

Leôncio Basbaum, Mário Grazini etc., enquanto a direção passou, sucessivamente, para as mãos de: Miranda, Lauro Reginaldo da Rocha (Bangu), Agildo Barata, Luís Carlos Prestes etc.

⁸⁷ Em Agosto de 1930, em Buenos Aires, sob a direção de Rústico (Guralski), as políticas do PCB foram discutidas. Astrojildo Pereira e Octávio Brandão foram politicamente atropelados. No Parecer Secretariado Sul Americano da Internacional Comunista, as teorias de Brandão foram entendidas como teorias mencheviques. Sobre tais críticas, Heitor Ferreira Lima, em suas memórias, afirma que as acusações da IC tinham um fundo verdadeiro, mas muitas vezes caíam no exagero ou na parcialidade, fruto do desconhecimento da realidade brasileira (LIMA. **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 105).

⁸⁸ RESOLUÇÃO DA IC. In: LIMA. **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 109.

revolucionários nas outras repúblicas da América Latina”⁸⁹. As características da revolução brasileira, de acordo com a IC, seriam:

Sob a hegemonia do proletariado, a revolução brasileira resolverá todas as tarefas burguesas democráticas essenciais, que se lhe apresentarão; 1) revolução agrária (libertação das massas camponesas e dos operários agrícolas das formas feudais e coloniais de exploração, confiscação, nacionalização e entrega da terra aos camponeses e aos operários agrícolas); 2) libertação do Brasil do jugo do imperialismo das empresas, das minas, dos domínios, das concessões, das vias de comunicação, dos bancos dos imperialistas e anulação das dívidas externas; 3) instauração da República Operária e Camponesa sobre a base dos Soviotes, agrupando a classe operária e a massa camponesa (ditadura democrática revolucionária do proletariado e da massa camponesa)⁹⁰

Na seqüência dessa passagem, Ferreira Lima complementava que a revolução brasileira deveria manter a luta contra o imperialismo e uma ligação estreita com o movimento proletário revolucionário internacional e com a URSS. Em síntese, o PCB deveria manter a independência na condução do movimento nacional-revolucionário, de modo a impedir que a hegemonia na condução revolucionária passasse para as mãos dos “politicastros, dos aventureiros pequeno-burgueses e dos demagogos liberais”. O PCB deveria se submeter unicamente à IC e à URSS. Nesse caso, deveria se tornar o “único partido operário revolucionário, dessolidarizando-se por completo de todos os partidos pequeno-burgueses”⁹¹.

Pode-se afirmar que “A Resolução da Internacional Comunista sobre a questão brasileira” tinha como pressuposto que a crise da economia cafeeira poderia aguçar ainda mais as contradições brasileiras, acelerando as condições básicas para que a revolução pequeno-burguesa se realizasse. Criticando as táticas de aliança com a pequena burguesia, afirmava-se que a revolução deveria ser conduzida pelo PCB para que esta desembocasse em uma revolução socialista. Entretanto, por mais que fossem pesadas as críticas dirigidas ao BOC, à política tática do PCB e à questão sindical, de fato, não houve um rompimento com as estruturas analíticas utilizadas por Brandão. “A Resolução” apenas atribuía maior intensidade à necessidade de a hegemonia política ficar nas mãos da classe operária.

Neste caso, pode-se indagar se a concepção revolucionária da IC, ao propor novas táticas ao PCB, representava, de fato, uma “reviravolta” na concepção de

⁸⁹ *Id.*, *Ibid.*, p. 109.

⁹⁰ *Id.*, *Ibid.*, p. 109 a 110. Ver também: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 99.

⁹¹ RESOLUÇÃO DA IC. In: LIMA. **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 110.

revolução. Decerto, é possível encontrar pontos distintos, principalmente aqueles relacionados à intervenção direta da IC ao PCB⁹² e às alianças com as classes sociais que se acreditavam ser as forças impulsionadoras da revolução, mas, na base da estrutura teórica, tais divergências quanto aos prognósticos e avaliações sobre o processo histórico brasileiro não rompiam com as teses anunciadas anteriormente.

Tudo indica que, mesmo que possamos destacar algumas mudanças nas diretivas políticas do PCB, na leitura sobre o processo histórico brasileiro e nos embates a serem percorridos, parece que a Resolução da IC se pautava nos mesmos parâmetros de Brandão. Ou seja, continuava-se a atribuir à revolução um caráter democrático-burguês, já que a luta contra o agrarismo e imperialismo continuava sendo considerada fundamental. Neste sentido, no primeiro momento, duas lutas deveriam ser travadas, uma contra a propriedade feudal e outra contra o imperialismo, ficando a luta anticapitalista para uma etapa posterior. Em suma, o conjunto explicativo das contradições e relações entre as classes no processo de transformação social permanece o mesmo, mudando apenas os dirigentes e a necessidade de uma política de alianças com outras classes que não fossem a proletária, além de uma maior subordinação às diretivas da IC. São mudanças meramente de táticas imediatas e de dirigentes. Sob pressuposto analítico semelhante, as duas vertentes (Brandão e IC) valorizavam o papel do partido, sobretudo, quanto ao seu modo de entender o processo histórico brasileiro, e a luta contra a aristocracia agrícola e contra o imperialismo. Na verdade, a teoria da IC, apesar de atacar Octávio Brandão, não negava seu fundamento, apenas complementava-o, apontando, de forma bastante contundente, que um dos pontos essenciais na condução da revolução seria a “instauração da República Operária e

⁹² Lênin propunha que os comunistas ocidentais concentrassem toda a atenção na pesquisa das formas de transição ou de aproximação à revolução proletária em seus países, ao passo que dedicava grande atenção aos países coloniais e semicoloniais. Sobre esta questão afirma que o movimento operário europeu deveria fazer causa comum com o movimento operário nos países periféricos na luta contra o imperialismo e insistia na necessidade de haver mais estreita aliança entre todos os movimentos de libertação nacional, colonial e a Rússia Soviética. Uma orientação que, a partir de 1928, diante da implantação do capitalismo organizado, crescimentos dos EUA, derrota ou pelo menos recuo do movimento operário europeu e insucesso da revolução chinesa, desemboca na crença que havia uma interdependência internacional, na qual, estão situadas as opções sobre o caminho para o socialismo. Nesta perspectiva, configura-se a tática “classe contra classe”, a URSS torna-se baluarte e fator ativo no processo revolucionário, enquanto se impõe um maior controle da IC sobre os partidos comunistas e uma maior marginalização dos opositores à tese do socialismo em um só país.

Camponesa sobre a base dos Soviets, [...] numa ligação estreita da revolução brasileira com o movimento proletário revolucionário internacional e com a URSS”⁹³.

De toda forma, o que se percebe é que, tanto antes de 1929 como depois da Resolução da IC, prevaleceu a tentativa de se adaptar à realidade brasileira uma leitura etapista e bipolar da história. Nos dois casos, impõe-se ao Brasil um marxismo engessado, que o distancia da história brasileira. Nessa leitura, não se compreendia que o Brasil, mesmo “de modo desigual e combinado”, estava inserido na dinâmica da produção e do consumo capitalista. Em termos táticos, esse etapismo histórico, isolamento do partido e a transposição mecânica das idéias marxistas fortaleciam a visão do partido como único elemento condutor do processo revolucionário.

Em termos estruturais, não acreditamos que houve uma reviravolta na concepção de revolução do PCB, especialmente no sentido de se buscar uma nova leitura do sistema de produção e de suas contradições. De fato, notamos mudanças em dois elementos: um está relacionado à orientação das políticas de alianças imediatas, reflexo direto das diretrizes anunciadas pelo VI Congresso da Internacional Comunista; outro se refere à mudança de dirigentes do partido, o que não significa necessariamente uma mudança estrutural.

A mudança na política de alianças imediatas do PCB, segundo alguns teóricos, resultou no mais completo isolamento político do partido, que acabou por se “omitir” em relação à “Revolução de 1930”⁹⁴, caracterizando-a como uma

⁹³ **Id., Ibid.**, p. 110.

⁹⁴ A respeito da interferência da IC das críticas às políticas diretivas do PCB, Marcos Del Roio destaca que ao se estabelecer a ditadura stalinista na União Soviética houve uma intervenção direta da IC no PCB, o que colaborou para desarticular o grupo dirigente do PCB, bloquear o desenvolvimento da análise da formação social brasileira e isolar politicamente a classe operária no processo de desagregação da ordem oligárquica. (DEL ROIO. **A classe operária na Revolução burguesa**, op. cit.). Ângelo José da Silva, considera que a influência da IC provocou algumas mudanças, as quais levaram o partido a se afastar do movimento político que se iniciava em 1929, com a Aliança Liberal, e que culminaria em 1930, com a Revolução de 3 de outubro. O PCB isolou-se”. Isto, “à medida que ‘espera’ o desfecho da terceira revolta para assumir a posição de liderança da revolução que, daí sim, seria a revolução proletária. Entretanto, ao discutir a chamada “crise do PCB”, considera que a análise da conjuntura realizada pelo PCB e a realizada pela IC, ambas batiam na mesma tecla ((SILVA. **Comunistas e Trotskistas**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2002, p. 67 e 103). Leandro Konder, ao se referir ao significado da interferência da IC no PCB e à saída de Octávio Bandão e Astrojildo Pereira da direção do Partido, destaca que: “Essa derrubada significa o fim de uma era: já não se tratava mais de procurar, embora canhestramente, interpretar a realidade brasileira à luz de um marxismo capaz de se renovar em contato com uma realidade singular, inédita; tratava-se de receber de fora um ‘marxismo-leninismo’ codificado e aplicá-lo ao Brasil de acordo com as instruções estritas do produto importado” (KONDER. **A derrota da dialética**. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p. 165). Leôncio Martins Rodrigues afirma que “em termos de interpretação da economia e da sociedade

“quartelada pequeno-burguesa contra o povo’ com intuito de ‘evitar a revolução das massas’”⁹⁵.

No que se refere às mudanças de seus dirigentes, é interessante mencionar que Astrojildo Pereira, depois de ter permanecido durante o ano de 1929 na URSS, retornou com o propósito de “proletarizar” o PCB, ou seja, “diminuir” a influência da pequena burguesia nas fileiras e na direção do Partido. “Proletarização” que transformou-se em “obreirismo”, tendo como um dos principais dirigentes Fernando Paiva de Lacerda⁹⁶.

O “purismo obreirista”⁹⁷ predominou entre 1930 e 1932 e, entre 1932 e 1934, começaram a ingressar no PCB os antigos tenentes de esquerda⁹⁸. No entanto, de modo geral, independentemente das mudanças na direção, o Partido continuava a acreditar que os problemas do desenvolvimento revolucionário brasileiro eram gerados por “erros”, tanto de leitura histórica como da ação e das táticas revolucionárias.

nacional, não houve mudanças relevantes (RODRIGUES. PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 371).

⁹⁵ BAUER. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros**. São Paulo: Edições Pulsar, 1995, v. 2, p. 37.

⁹⁶ Fernando Paiva de Lacerda, filho de tradicional família política brasileira, manteve-se a frente das decisões, sendo ele um dos responsáveis pelo “obreirismo”. Esta tendência se manteve por todo o ano de 1932. A intenção era criticar a manutenção dos intelectuais na direção do partido e valorizar os operários. Depois de 1934, quando Prestes ingressou no PCB, o partido abriu as portas aos militares (RODRIGUES. PCB... In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit., p. 370). Sobre o “obreirismo”, Heitor Ferreira Lima, em suas memórias, utilizando-se de uma análise de Leôncio Basbaum, afirmou que esta “distorção” no sentido de proletarização provocou “maléficas consequências” (LIMA. **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 105).

⁹⁷ Segundo Marcos Del Roio a vertente obreirista empurrou muitos dirigentes militantes para o Grupo Comunista Lênin e uma nova maioria formou-se em reunião do Comitê Central realizada em agosto de 1930, composta por José Caetano Machado, Alcides Adett Brazil de Mattos José Villar (Miguel), Fernando Lacerda e outros. (DEL ROIO. Os comunistas... In: RIDENTE e REIS FILHO (orgs.). **História do Marxismo no Brasil**, op. cit., p. 43-44). Ainda sobre as mudanças de dirigentes do Partido, Heitor Ferreira Lima comenta: “Barbosa e Rodolfo Coutinho saíram, com a dissidência de 1927, Cendón morrera, Astrojildo estava em São Paulo, Octávio Brandão encontrava-se preso, Leôncio Basbaum fugira para o Nordeste, devido às perseguições policiais, Mario Grazzini estava em Moscou [...]. Só encontrei Fernando de Lacerda e Artur Basbaum, então secretário da JC que não faziam parte da direção em meu tempo. Luis, um pretinho cozinheiro, muito inteligente e vivo, ligado a algumas células meio apáticas, era secretário do Comitê Regional do Rio de Janeiro” (LIMA, **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 139).

⁹⁸ Sobre o ingresso dos tenentes no PCB, Segatto afirma: “O fato de Miranda, elemento de confiança de Luis Carlos Prestes, tornar-se Secretário Geral, em 1934, de Agildo Barata, companheiro de Juarez na revolução de 1930, entrar no Partido, e Luis C. Prestes, em fins de 1934, tornar-se membro do CC e do Bureau Político, mostra que o ex-tenentismo, de tendência social, vai tornar-se determinante no PCB” (SEGATTO. **Breve história do PCB**, op. cit., p. 42).

Nos anos 30, as críticas internas passaram a recair mais sobre os leninista/trotskistas⁹⁹ e leninista/aliancistas, diminuindo a pressão teórica sobre os anarquistas. Porém, não deixou de manter a tendência de crítica aos “erros” e “desvios” teóricos da esquerda. Assim, em 1931, o PCB, ao defender uma política de “agitação” das massas, organização de “greves” e de “movimentos espontâneos e isolados para alargar e elevar o nível da classe operária”¹⁰⁰, não desejava incorporar outras tendências da esquerda, mas antes, mostrar seus “desvios” teóricos. Referindo-se aos seus próximos combates destaca:

Apesar de os dirigentes destas tendências dissimularem com uma fraseologia bem radical, seu programa político fundamental é o corporativismo do tipo fascista, sendo o trotskismo o que constitui a ideologia e bandeira desta corrente nacional-fascista. Seus líderes pretendem que a luta interimperialista terminou com esta ‘revolução’ que declara ser uma verdadeira revolução de massas e, ‘como o socialismo não é possível num só país’, preconizam abertamente a exploração feudal e capitalista, e a colonização do Brasil¹⁰¹.

O PCB, durante o Movimento de 1930, não querendo fazer alianças, isolou-se e entrou em combate com a Aliança Liberal, ao passo que a classe média brasileira depositava grandes esperanças no governo de Getúlio Vargas. Passados os primeiros tempos de euforia com o governo provisório, o PCB, que não havia aderido ao movimento de 1930, atraiu para seu pleito muitos simpatizantes e ascendeu em termos de proposta política. Diante da crise de 1929, juntamente com seus desdobramentos (altas taxas de desemprego, redução das jornadas de trabalho, baixa salarial, alta constante do custo de vida e a miséria crescente), a desilusão com o governo de Getúlio Vargas tornou-se latente. E foi assim que o PCB encontrou espaço no movimento operário e na sociedade como um todo. Numa postura crítica, organizou passeatas, incentivou a realização de greve geral e

⁹⁹ Entre os trotskistas, Abramo destaca os seguintes nomes: Aristides da Silveira Lobo, João da Costa Pimenta, Rodolfo Coutinho, Joaquim Barbosa, Mario Xavier de Andrade Pedrosa (Mario Pedrosa em 1930, na Alemanha, toma conhecimento detalhado das críticas de Trotsky e da situação da Internacional), Dalla Déia, Mario Dupont, Mary Houston Pedrosa, Manuel Medeiros, José Auto, Nimo Tibor, Arnaldo Tommasini, Lelia Abramo, Fulvio Abramo, Azis Simão, Mário Colleoni, Ariston Rusciollelli, Josefina Mendez, Fernando Bertolotti Miguel de Macedo, Pintaúde, Paschoal Patraccone, Livio Abramo, Nestor Reis, Victor de Azevedo Pinheiro, entre outros (ABRAMO e KAREPOVS. **Na contracorrente da história**, op. cit., 1987).

¹⁰⁰ Os últimos acontecimentos no Brasil e as perspectivas de novas lutas. Oran, Les Derniers Événements du Brésil et les Perspectives des Nouvelles Luttes. L’International Syndicale Rouge, janeiro, 1931. In: CARONE. **O PCB** ..., op. cit., p. 117.

¹⁰¹ O Partido Comunista do Brasil frente aos próximos combates. **Revista Comunista**, Ano I, ns. 2-3, janeiro-fevereiro de 1931. In: CARONE. **O PCB**..., op. cit., p. 123-124.

publicou artigos anunciando que tal estado de coisas era resultado da crise de acumulação de capital¹⁰².

Em setembro de 1930, em oposição ao Manifesto de Prestes, de 1930, o PCB escreveu “O movimento revolucionário do Brasil e a Liga Revolucionária de Prestes”¹⁰³, no qual manteve seu posicionamento anterior sobre a característica feudal do país, da crise da economia brasileira e da opressão imperialista. Combatendo a visão da “revolução de 1930”, afirmou que todas as discussões políticas e econômicas por ela desencadeadas não passavam de negociações que buscavam manter os privilégios da classe mais abastada:

É por isso que os feudais e a burguesia do Brasil capitularam definitivamente diante dos imperialistas. É por isso que os feudais e os capitalistas se movimentam entre os dois imperialismos, e estão prontos, graças ao dinheiro e às armas estrangeiras, a salvar seus privilégios e a explorar a massa empobrecida do país.
[...] Todas as conversas sobre ‘revolução’ são, nos países da América Latina, um dos métodos mais grosseiros de enganar as massas, empregados por agentes dos capitalistas estrangeiros. Essas ‘revoluções’ buscam, na realidade, um certo deslocamento do poder através da mudança de pessoas, nada mais¹⁰⁴.

Essa percepção foi compartilhada por Astrojildo Pereira, que, em 1934, afirmou que tudo permanecia igual, tanto no sentido político como no econômico. Num clima de combatividade interna e de luta contra a “tapeação” que a chamada “revolução de 30” representava, Astrojildo Pereira defendia que era necessário tomar o poder estatal como única forma de construir a democracia operária. Combatendo a classe dirigente brasileira que, para se manter no poder, conduzia o processo político segundo seus sabores, ele incentivava a luta pelo poder político como preponderante na transformação ou manutenção da ordem¹⁰⁵. Para ele, no que tangia à revolução operária, essa luta era imperiosa naquele momento:

¹⁰² Segundo Heitor Ferreira Lima: “A proclamação de convocação, escrita por mim em linguagem violeta, que serviu também de editorial de A Classe Operária, depois de responsabilizar o sistema capitalista pela crise que assolava o mundo, acusava especialmente o Governo Provisório pela omissão de qualquer medida a respeito da situação de miséria e desemprego crescentes, finalizando com este apelo inflamado: ‘Basta, camaradas! Não toleremos mais esta situação de miséria e fome! Compareçamos à ‘nossa marcha’ da fome e tomemos à força o que de direito nos cabe!’” (LIMA. **Caminhos percorridos**, op. cit., p. 141).

¹⁰³ “O movimento revolucionário do Brasil e a Liga Revolucionária de Prestes”. **Revista Comunista**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, set., 1930. In: CARONE, **O PCB...**, op. cit., p. 87 a 96. Este texto foi publicado com o objetivo de se opor à teoria ao “prestismo” da Liga de Ação Revolucionária, liderada por Prestes. Acreditava-se que o “prestismo” estava impedindo a formação de uma aliança operário-camponesa, que poderia impulsionar a revolução democrático-burguesa no Brasil.

¹⁰⁴ **Id.**, **Ibid.**, p. 88 e 90.

¹⁰⁵ PEREIRA. Campo de Batalha. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 195.

Não devemos esquecer que vivemos numa época de crise geral do capitalismo, de guerras e revoluções, e que, nestas condições concretas, num país como o Brasil, a revolução democrático-burguesa tende inevitavelmente a transformar-se em revolução proletária. É claro, assim, sendo, que a burguesia não iria começar uma revolução para deixá-la escapar-se e voltar-se em seguida contra ela própria burguesia¹⁰⁶.

Astrojildo Pereira relacionava a manutenção da ordem em 1930 com a capacidade de condução política da classe burguesa, que, como facção política, lançou-se à frente e tomou medidas para preservar a ordem que lhe interessava. Assim, ele mostrou uma classe burguesa organizada, que se contrapunha à “inevitável” revolução proletária. Nesse sentido, apesar de se utilizar de dados históricos para defender sua tese revolucionária, ele se limitou a constatar que a luta política de classe contra classe foi fator determinante na manutenção da ordem. Ou seja, reduziu a contradição social a uma relação bipolar, na qual duas forças estanques, de forma rígida, se enfrentavam. Nesta forma de luta política, Astrojildo Pereira perdeu de vista que as relações contraditórias entre as classes são elementos de um mesmo processo histórico. Na verdade, ele confundiu a luta de classes como uma instância do processo histórico com as posições do partido. O partido torna-se sujeito histórico e não sujeito da história.

É interessante notar que, em 1934, Astrojildo Pereira não criticava apenas a burguesia, mas também, da perspectiva de seu painel analítico, atingia os chamados reformista-democráticos, socialistas, trabalhistas, anarco-sindicalistas, que, para ele, contribuíram para os erros de leitura da história brasileira e para a manutenção da ordem. Quanto aos trotskistas, ele os denominou “grupelho enganador” da causa operária¹⁰⁷.

Porém, apesar de Astrojildo Pereira interpretar os resultados da “Revolução de 1930” como uma vitória da classe burguesa para manter a ordem, ele não rompeu com a estrutura analítica anterior. Assim como o PCB, continuou, por assim dizer, entendendo que a contradição brasileira estava centrada na oposição entre agrarismo, industrialismo e imperialismo, em que o partido político era o elemento

¹⁰⁶ **Id. ibid.**, p. 202-203.

¹⁰⁷ **Id. ibid.**, p. 207. Com a ajuda de Abramo e Karepovs, citamos os seguintes grupos trotskistas dos anos 30: Grupo Comunista Lenine – maio de 1930 a janeiro de 1931; Liga Comunista do Brasil – 1931 a 1933; Liga Comunista Internacionalista – 1933 a 1936; Partido Operário Leninista – 1936 a 1939 e Partido Socialista Revolucionário – 1939 (ABRAMO e KAREPOVS. **Na contracorrente da história**, op. cit., nota 1, p. 41).

diferenciador. Esta leitura não mudaria mesmo depois de Luis Carlos Prestes ter-se integrado às fileiras do Partido.

É interessante aqui destacar as análises de Luis Carlos Prestes sobre o movimento de 1930. Recém-integrado ao PCB, em 1934, Prestes definiu o episódio como fruto das contradições imperialistas. Ou seja, como resultado da luta entre o capitalismo americano incipiente no Brasil e o Inglês em decadência:

Os Estados Unidos, cujas inversões de capitais no Brasil cresciam na época da guerra e de após-guerra com uma rapidez quase fabulosa (452%), se achavam diante da tarefa de afastar os 'paulistas' do poder precisamente pela sua qualidade de executores diretos da influência britânica. Somente os grupos das classes dominantes brasileiras que estavam mais ligados ao capitalismo americano, podiam encarregar-se do cumprimento imediato dessa tarefa. E as posições desses últimos são mais fortes na zona pecuária do sul do Brasil (Estado do Rio Grande do Sul), no reino dos *trusts* americanos de carnes, Armour & Swift. E são precisamente as camarilhas do Rio Grande do Sul que foram a principal força motriz da chamada "Revolução" de 1930¹⁰⁸.

O vínculo estabelecido pelo PCB entre agrarismo feudal, capitalismo industrial e imperialismo permaneceu por algum tempo como fundamento de suas análises. Em 1946, ao retomar a discussão sobre o movimento de 30, Luis Carlos Prestes reiterou a idéia de que no Brasil as relações de trabalho permaneciam ainda presas ao regime pré-capitalista, motivo pelo qual ainda era necessário manter uma luta contra a grande propriedade rural, o domínio imperialista. Nesse momento, ele afirmou mais uma vez que a Revolução de 1930 não foi uma revolução, mas um golpe de Estado, visto que o caráter pré-capitalista e o regime escravagista resistem aos períodos¹⁰⁹.

¹⁰⁸ LACERDA, PRESTES e SINANI. A luta contra o prestismo e a revolução agrária e antiimperialista, Brasil, 1934, p. 89. O texto é do ensaio de Sinani: "As lutas interimperistas na América do Sul e Central" apud FAUSTO. **A revolução de 1930**, op. cit., p. 16.

¹⁰⁹ Ver: PRESTES. O problema da terra e a Constituinte de 1946. In: Problemas atuais da democracia, s.d., p. 375 apud DORIA. O dual, o feudal e o etapismo... In: MORAES. **História do Marxismo no Brasil**, op. cit., p. 214. Semelhantemente ao PCB, neste caso específico, também não entendemos que a "revolução de 1930" e a crise da economia cafeeira possam ser entendidas como revolucionárias. Porém, de nosso ponto de vista, é equivocado afirmar que ainda estava por fazer a revolução burguesa no Brasil. Para nós, a decadência da economia cafeeira já estava em evidência desde o início do século e o despontar do setor industrial não era um rompimento com o setor agrícola, significava apenas uma rearticulação no emprego de capital. Aliás, o crescimento do setor industrial em 1930 estava diretamente relacionado ao movimento do capital cafeeiro. Em outros termos, com base em Sérgio Silva, podemos afirmar que a decadência da economia cafeeira permitiu que uma determinada quantia de capital acumulada pelo setor cafeeiro fosse aplicada em outros setores, cujo desenvolvimento era resultado do próprio desenvolvimento da cafeicultura. A economia cafeeira possibilitou que o setor industrial usufrísse da oferta de mão de obra, do sistema de transportes, bem como do excedente de capital. A atividade industrial, que, nos últimos anos da década de 20, crescera complementarmente às antigas atividades agrícolas, diante da baixa do

Com posição semelhante à Astrojildo Pereira e à Prestes, o Comitê Central do PCB, em 1934, afirma que no Brasil permaneciam atuando as mesmas forças opositoras que caracterizaram o movimento de 1930. Por ocasião das eleições e da publicação da Constituição, o Comitê Central publicou no Jornal “A classe Operária” uma crítica à chamada “ditadura das camarilhas feudal-burguesa”, acusando-a de “iludir” e “desviar” a massa proletária de suas “lutas independentes por melhores condições de vida e de trabalho”. Nessa matéria, se afirmava também que a “Constituinte foi simplesmente a realização de um programa de reação das camarilhas dominantes contra o proletariado e as massas populares”. Em razão disso, combatendo os trotskistas, o governo de Getúlio Vargas e a Constituinte de 1934, a proposta para resolver a situação das massas era a “derrubada violenta desse governo e sua substituição pelo governo dos Soviets (conselhos) de operários, camponeses, soldados e marinheiros”, em suma a proposta era a “luta pelo pão, pela terra e pela liberdade”. Para as eleições que se aproximavam, defendia-se a participação do PCB na disputa de “cada voto do povo laborioso”. Mais do que isso, os integrantes do PCB defendiam que o partido deveria ir “às eleições com seu próprio nome, com listas completas de candidatos próprios”. O objetivo era tornar as eleições de “manobra reacionária numa mobilização de massas que lute pelo programa da revolução operária e camponesa”¹¹⁰. Em seu programa contra a fome, O PCB propôs a realização imediata dos seguintes itens:

[...] aumento geral e imediato dos salários, pelo salário mínimo, de acordo com o custo de vida, pela abolição das multas e pagamento em dia dos salários; pelo dia

poder aquisitivo nos mercados internacionais, do aumento das tarifas alfandegárias e da desvalorização da moeda em relação às divisas, encontrou maior espaço (SILVA, **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1986). Na historiografia brasileira, o debate sobre o significado da “Revolução de 30” tem sido intenso. Neste debate, alguns autores afirmam que em 30 houve uma ruptura política. É o caso de Armando Boito Jr., que considera que a ruptura política de 1930 pode ser pensada como uma revolução. Ela seria parte do processo amplo e heterogêneo que foi a revolução burguesa no Brasil. Para se entender isso, é preciso ter claro, em primeiro lugar, a distinção entre revolução política burguesa e processo econômico de transição ao capitalismo. De um lado, ele menciona o longo processo de mudança socioeconômica que se prolongou do final do século XIX até meados do século XX. De outro, o processo político, marcado por rupturas abruptas, concentradas no tempo, e que redirecionaram a história política do país, permitindo e impulsionando a mudança socioeconômica (Apresentação, p. VII. In: SILVA. **Comunistas e trotskistas**, op. cit.). Sobre os elementos impulsionadores da industrialização brasileira pode ser ainda consultado: MONTEIRO. In: LINHARES, op. cit., p. 224-225; LUZ, **A luta pela industrialização do Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975; MARTINS, A formação do empresariado industrial do Brasil. in: **Revista Civilização Brasileira** III (13). Maio de 1967; PINHEIRO. **Política e trabalho no Brasil**, op. cit.

¹¹⁰ COMITÊ CENTRAL DO PCB. A posição do PCB frente às eleições. **Revista Comunista**. A Classe Operária, 23/08/1934. In: CARONE. **PCB...**, op. cit., p. 143 a 147.

de 8 horas, sem redução de salários, e pelo dia de 6 horas nas indústrias prejudiciais à saúde, com o salário correspondente ao de 8 horas; pelo repouso semanal, pelas férias anuais de 15 dias e de 30 dias nas indústrias prejudiciais à saúde, para todos os trabalhadores, sem exceção, com o recebimento do salário integral e garantia de emprego, e pelo pagamento imediato das férias desde 1930; pelo fornecimento gratuito de roupas de trabalho (uniformes, motorneiros, mineiros etc.) e de outros objetos necessários à proteção do corpo, dos olhos, das mãos dos trabalhadores; pelo seguro contra o desemprego, acidentes no trabalho, invalidez, enfermidade e velhice pago (sic) pelos patrões e pelo governo, sem desconto nenhum nos salários por meio de Caixas de Pensões e Aposentadorias administrativas pelos próprios trabalhadores, pelo direito de receber essas pensões, aposentadorias e outros seguros sociais a qualquer trabalhador desde o primeiro dia que começar a trabalhar em qualquer empresa, médicos e fornecimentos de remédios, hospitais etc., por conta só dos patrões e do governo; pelo cumprimento rigoroso e imediato das chamadas leis sociais nos pontos em que, de fato, aproveitam aos trabalhadores, pela fiscalização desse cumprimento pelos próprios trabalhadores, através de suas organizações livres e de toda e qualquer intervenção patronal ou governamental¹¹¹.

No mesmo documento, os pecebistas defenderam o direito de greve, de liberdade e a legalidade do PCB. Assumindo a perspectiva de luta pelos direitos, pelo pão e pela liberdade, os pecebistas acrescentavam que a autoridade do Estado opressor estava abalada, razão pela qual o proletariado deveria se colocar à frente na luta. Porém, destacavam que havia uma hierarquia na organização do movimento operário.

Os grevistas combativos ocupam o destacamento de vanguarda do exército das massas populares, camponeses, contribuintes pobres, soldados marinheiros e estudantes! E isso não se dá por acaso. O proletariado das fábricas, os ferroviários, os marítimos, os metalúrgicos e os tecelões, dirigidos pelo seu partido, o PCB, são justamente os que têm maior experiência da luta, e percebem com maior clareza qual caminho a seguir, através dos combates pelo pão, pela terra e pela liberdade, para chegar as batalhas decisivas contra as camarilhas dominantes e seus representantes, os Getúlio, os Góes, os Armando Salles, os perrepistas etc.¹¹².

Na avaliação da luta conduzida pela elite operária, a nosso ver, permanece a concepção anterior de revolução e a idéia das etapas do caminho a ser seguido. Assim, o pano de fundo da luta revolucionária continuava o mesmo: agrarismo e imperialismo.

A idéia de construir no Brasil primeiro o desenvolvimento econômico, para depois constituir o país da “verdadeira democracia”, pode ser percebida também no

¹¹¹ Id. *Ibid.*, p. 148-149.

¹¹² Id. *Ibid.*, p. 151.

“Programa do governo popular nacional revolucionário”, publicado em 1935, por ocasião da Insurreição Comunista de 1935¹¹³.

Esta idéia permaneceu até o Movimento Comunista de 1935, mas, depois, em virtude da perseguição da polícia política, as críticas pecebistas voltaram-se principalmente contra o governo de Vargas e o imperialismo fascista¹¹⁴.

Em síntese, apesar de todas as críticas contra as teses elaboradas por Octávio Brandão, o PCB ou seus intelectuais não fizeram, após seu afastamento, grandes esforços para elaborar uma interpretação do processo histórico brasileiro que não fosse a transposição mecânica do etapismo para uma realidade tão distinta como a brasileira¹¹⁵. De fato, pós 1930, com a crise mundial de 1929, acreditava-se que o final da sociedade capitalista estava próximo. Esta perspectiva, somada à crise interna da economia cafeeira brasileira, abriu espaço para manifestações mais radicais e agressivas por parte do setor operário, o que, para nós, não significa uma “reviravolta” na concepção revolucionária do PCB.

Neste caso, mesmo que tenham considerado a chamada “Revolução de 1930” como um “golpe” ou uma contra-revolução, os pecebistas, com base na história soviética, continuaram a focalizar a luta de classes de um ponto de vista bipolar e etapista.

Ou seja, o PCB continuava a focalizar a contradição brasileira na luta política do partido operário contra o feudalismo, o capitalismo e o imperialismo. Neste contexto, na condição de opositor ao capitalismo, discursava em defesa dos interesses da classe que representava. Entretanto, em razão da perspectiva com que analisava o movimento histórico brasileiro, limitava-se à oposição a tudo o que impedia a acumulação do capital nacional.

O mesmo problema aparece em sua valorização do operário como vanguarda da história. De seu ponto de vista, a classe operária se tornaria sujeito da história, mas, ignorando-a como elemento histórico que era, o PCB idealizava que,

¹¹³ Programa do Governo Popular Nacional Revolucionário. In: OLIVEIRA. **Praxedes**. São Paulo: Alfa- Omega, 1985, p. 104 (anexo).

¹¹⁴ Ver: **A Classe Operária**, São Paulo, nov. 1936, ano XI, n. 198. In: CARONE. **A República Nova (1930 – 1937)**. São Paulo: DIFEL, 1974, p. 247 e BASBAUM. **Uma vida em seis tempos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1968, p. 164.

¹¹⁵ Sobre o problema da concepção da história e conseqüentemente a relação entre a particularidade histórica brasileira e a européia, ver: LOWY. **O Marxismo na América Latina**, op. cit.; SILVA, 1935: ilusão loucura e história. In: **Comunistas e comunismo**. Campinas, SP: Unicamp, IFCH - Cadernos AEL II, 1995.

num plano à parte da burguesia, ela se organizaria como partido e conduziria o processo histórico. Em outras palavras, o PCB, intitulando-se “o caminho, a verdade e a vida”, conduziria o povo para o seu ideal de sociedade.

Marx, no século XIX, afirmava: “Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”¹¹⁶. Dessa perspectiva teórica, não existe um elemento externo determinante, mas as mudanças e transformações ocorrem no interior do processo. Não é possível um homem ou uma classe determinar a história. A classe operária só pode existir como elemento revolucionário quando tomar consciência de si própria. Porém, esse reconhecimento não se faz no seu isolamento, mas na totalidade das relações sociais. A consciência operária não se constitui quando ela se coloca como verdade contra o falso ou como o bem que luta contra o mal, estes são valores relativos.

No entanto, hoje, embora possamos afirmar que a concepção de revolução e de partido do PCB apresenta limites teóricos, precisamos reconhecer que seus argumentos são esclarecedores, na medida em que mostram a relação entre seus ideais e as táticas revolucionárias. A luta pela organização do partido, a busca por novos integrantes, suas críticas ao passado feudal, ao imperialismo, aos erros teóricos da esquerda expressam o entendimento do PCB sobre os elementos antagônicos e confluentes no processo histórico brasileiro. Esse entendimento foi a base de suas táticas e estratégias, inclusive para a educação. Foi sua concepção de revolução que guiou o PCB em suas ações educacionais e na luta pela escola pública. Em outros termos, a teoria da revolução brasileira foi um programa de transformação das estruturas da sociedade, em meio à qual, com base em sua concepção de história e partido, foi construído seu entendimento da relação entre a questão educacional e o processo histórico.

Embora reconheçamos que a discussão educacional do PCB, em toda a sua amplitude, esteja balizada por uma visão da história brasileira, é necessário evidenciar que sua proposta educacional não revela somente o ideal de uma classe, mas também determinadas condições e necessidades históricas no modo de se pensar a educação. É nesta confluência entre perspectiva histórica, ideal social e

¹¹⁶ MARX. O 18 de brumário, v. 1, p. 203.

contexto sócio-econômico que buscaremos entender a discussão do PCB sobre a educação.

4 PCB E A EDUCAÇÃO DO SEU MILITANTE

Neste capítulo, por meio da análise de documentos e alguns escritos de intelectuais integrantes ou simpatizantes do Partido, iremos destacar algumas passagens reveladoras do entendimento, dos objetivos e das ações realizadas pelo PCB em prol da formação do militante¹.

O objetivo, nessa explanação, é destacar como o partido, com sua concepção de revolução, traça a relação entre a teoria social, a educação e ação individual. Assim, interrogando-nos sobre o lugar da militância no processo de luta e conscientização revolucionária, debruçamo-nos, especialmente, sobre o entendimento do partido a respeito do que era ser militante, da relação entre vanguarda e massa, dos métodos e instrumentos utilizados para propagar as idéias comunistas. Questões tão complexas exigem um cuidado especial, visto que se mesclam, rearticulam e se acomodam aos contornos da época, implicando a necessidade de se refletir sobre os limites, possibilidades teóricas e contextuais do movimento operário brasileiro, principalmente sobre o que é consciência de classe.

Começando pelo último aspecto enumerado, um tema difícil, podemos afirmar que existem diversas concepções a respeito das organizações coletivas, motivações e tendências de análises. Marx não elaborou nenhuma teoria específica sobre a consciência de classe: esse assunto aparece dissolvido em sua reflexão sobre o lugar ocupado pelas classes nas relações de produção. Seu foco de análise, nesse caso, não era o superestrutural, mas incidia sobre a relação entre existência social e consciência². Na luta pelo poder político, Marx advertia que a classe

¹ Segundo Ângelo José da Silva, o adjetivo militante foi largamente utilizado na doutrina teológica da Idade Média e significava ser soldado de milícia ou soldado profissional. Nos séculos XII e XIII, o termo passou a ser utilizado para designar os cavaleiros medievais, cuja tarefa era o combate, a luta e a propagação da fé. No século XIX, este termo entrou para o léxico da política, o que lhe deu uma característica religiosa, na qual a disciplina era o elemento mais importante. Seu objetivo era levar seus valores morais e éticos à vitória final. O indivíduo militante se identificava pela fé, razão, ação, disciplina, ética, moral e etc. (SILVA. **A formação do militante anarquista**. UFPR, 2003, p. 1 e 2).

² Referente à consciência e organização da classe operária, Marx em "Miséria da filosofia", discorre sobre a passagem da "classe em si" à "classe para si", destacando que: "As condições econômicas transformaram, primeiro, a massa da população do país em proletário. O domínio do capital criou, para essa massa, uma situação comum e interesse comuns. Assim, essa massa já é uma classe para o capital, mas ainda não é uma classe para si mesma. Na luta, da qual não assinalamos mais do que algumas fases, essa massa se une, constituindo-se numa classe para si. Os interesses que defende convertem-se em interesses de classe" (MARX. Miséria da Filosofia. São Paulo: Grijalbo, 1976, p. 164). Uma questão que foi retomada por Lukács, em "História e consciência de classe", onde diferencia "consciência imediata" da "consciência possível", a qual a classe operária poderia alcançar.

operária, por meio “da agitação constante” contra a “política das classes dominantes”³, deveria alcançar “certo nível de desenvolvimento”. Esse “nível de desenvolvimento”, porém, não seria resultante das idéias pregadas pelo movimento socialista doutrinário e utópico, mas o operariado seria “**preparado**” para a revolução no próprio movimento da totalidade social, econômica e política. Para Marx, a consciência operária seria construída como necessidade criada na e por meio da luta de classes⁴. Ou seja, era na relação entre partido e consciência de classe que ele buscava a totalidade social, reiterando a vinculação da revolução operária às condições geradas pelo desenvolvimento das forças produtivas e à capacidade de organização da classe operária. Isso se fazia, segundo ele, em meio a um movimento contraditório, no qual, de um lado, ocorria a pauperização material e mental do trabalhador e, de outro, a necessidade capitalista de se manter um nível razoável de conhecimento social. Neste universo, enquanto a burguesia se mostrava preocupada em preservar ou ampliar seu *status quo*, o proletariado encontrava-se dividido entre a ideologia burguesa e sua situação de classe que mais padece com a instabilidade social. Apatia e revolta coexistem conflitivamente na consciência operária, o que impossibilita falar de uma consciência a priori. Por isso, Lênin, tendo como pano de fundo uma Rússia desestruturada, uma classe operária combativa e desorganizada, taticamente, pensava na vanguarda comunista como condutora do movimento. Lênin, em plena “ditadura do proletariado”, propunha que o Partido Comunista fosse o agente ativo na tarefa histórica de emancipação do homem⁵.

No Brasil, a problemática da consciência de classe se construía em meio à árdua tarefa de divulgar as idéias comunistas, de se posicionar contra os “erros” da esquerda, levando-se em consideração o analfabetismo, o regionalismo, a organização do trabalhador por categorias e os preconceitos raciais. No conjunto das relações sociais, à medida que se disseminava o discurso sobre a necessidade de se organizar o trabalho assalariado, verificava-se que esse discurso se carregava de um teor populista em meio as tradicionais relações de apadrinhamento e autoritarismo. Nesse período, marcado pela crise da economia cafeeira e pela política regionalista, sobressaía a idéia de que o Brasil necessitava superar seu

³ MARX. **Carta de Marx a Bolte**, op. cit., 266.

⁴ MARX. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**, op. cit., p. 182.

⁵ Esta concepção de Lênin contrapõe-se às posições de Rosa de Luxemburgo, principalmente quanto ao desenvolvimento espontâneo da consciência política e da auto-organização das massas.

“atraso” econômico e cultural. O PCB, com base em uma perspectiva etapista da história, planejava transportar a teoria leninista de revolução para o Brasil, acreditando que sua vanguarda “**despertaria**” a consciência política capaz de empurrar o Brasil rumo à “**inevitável**” revolução operária.

4.1 Revolução, estratégia e táticas

Nos primeiros anos de fundação do PCB, a palavra de ordem era formar o partido único da classe operária, criando condições para que ela rompesse com os “enganos” anteriores e conduzisse de forma “consciente” o processo histórico. Nesta perspectiva otimista, os pecebistas acreditavam que o desdobramento das potencialidades revolucionárias dependia, principalmente, das ações dos membros do partido. Considerava-se, portanto, que só a vanguarda comunista, como conhecedora da verdadeira ciência revolucionária, poderia corrigir todos os erros e conduzir a classe trabalhadora para o “verdadeiro” caminho revolucionário.

Desta forma, os integrantes do recém criado Partido Comunista, julgando-se tradutores da Internacional Comunista e dos princípios da Revolução Russa no Brasil, aplicavam todas suas forças na luta militante, principalmente nos sindicatos.

Essa perspectiva aparece com nitidez nas teses e resoluções aprovadas no II Congresso. Com base no pressuposto de que o Brasil estava iniciando seu processo revolucionário burguês, ou seja, estava iniciando o processo de constituição da classe operária, os pecebistas destacavam que a tarefa sindical deveria receber maior dedicação. Neste espaço de luta, eles combatiam outras correntes operárias (anarquistas e ou amarelos). Para eles, era necessário definir mais precisamente as reivindicações dos operários, os quais estavam confusos e divididos em seus interesses econômicos e profissionais. Era necessário “despertar” o operário para a revolução. À luta por melhores condições de vida do trabalhador o PCB acrescentava a luta contra o imperialismo burguês internacional, a defesa da Revolução Russa e a busca da unidade da classe operária. Brandão, ao discorrer sobre os objetivos do II Congresso, destacava a divulgação das idéias comunistas como uma das tarefas imediatas:

Nesta segunda etapa, o PCB abandonou, de fato, a palavra de ordem da ditadura do proletariado, como tarefa imediata. Levou as idéias de Marx, Engels e Lênin às fábricas e oficinas, aos sindicatos e bairros operários. Procurou popularizar as

realizações da União Soviética. Sustentou o movimento nacional-libertador dos países coloniais e dependentes. Realizou o 2º. e o 3º. Congressos⁶.

Logo depois do II Congresso (1926), alguns membros do Partido, em obediência ao projeto de construção da “frente única”, traçaram um plano prático de organização dos trabalhadores - Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB). A idéia era aproveitar o enfraquecimento dos anarquistas para unir os trabalhadores na luta sindical. Entretanto, ainda que fosse uma luta pela união dos trabalhadores, é notória a forma doutrinária e destruidora utilizada pelos pecebistas para tratar as demais correntes de esquerda. Assim, ao mesmo tempo em que divulgavam uma fé inabalável no comunismo, em tom moralista, destacavam-se como superiores na teoria e na oratória.

Na luta sindical, havia a preocupação nítida em vencer as demais correntes e, quase nunca, convencer e ou somar forças contra o capitalismo. Aliás, segundo Octávio Brandão, foi sempre no sentido de vencer que ele travava suas lutas no espaço político operário. Como exemplo, vejamos como ele narrou sua “vitória” contra a proposta de “Frente Única Multicor” de Carlos Dias em 1926:

Mobilizamos pensamentos de Lênin contra o ‘apoliticismo’, o ‘economismo’ e o corporativismo.

Em artigos, manifestos, palestras etc., desmascaramos Carlos Dias como indivíduo que traiu os princípios revolucionários e os interesses da classe operária, adotou o mais ordinário reformismo, se juntou aos capitalistas e se apresentou como ‘delegado dos trabalhadores do Brasil’, quando não passava de um triste boneco de engonço, nomeado por uma quadrilha de amarelos e policiais, que não consultaram absolutamente as assembléias dos sindicatos. E lançamos a palavra de ordem: - ‘Abaixo a Frente Única Multicor! Abaixo a delegação a Genebra!’

Auxiliado pelo jornalista Pedro Mota Lima, então secretário de *A Manhã*, consegui desmascarar neste jornal, em junho de 1926, e liquidar politicamente o intendente Luiz Oliveira. Ficou provado que este parasita sindical não fora eleito pelos operários, e sim pelo terrorista chefe da polícia, marechal Carneiro da Fontoura. Este policial ordenara aos agentes secretos e aos funcionários da polícia que votassem em massa em Luiz Oliveira. E, assim, triunfara o intendente falsamente operário.

Auxiliado pelo jovem estudante israelita Schechter, consegui desmascarar o líder ‘socialista’ Agripino Nazareth. Provei que ele era acionista de Vanguarda, sócio de Geraldo Rocha neste jornal, triste instrumento desse capitalista. Provei que Geraldo Rocha estava ligado ao Equitable Trust de Nova York e a outros monopolistas semelhantes, e fora totalmente corrompido pelo imperialismo norte-americano.

Esta denúncia política assim comprovada estourou como uma segunda bomba e causou enorme impressão entre os trabalhadores!

⁶ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 219-220. Apesar do interesse do PCB em ingressar nos sindicatos, Leôncio Martins Rodrigues, em sua análise sobre o PCB, adverte que naquele momento “era mais fácil” construir o “Partido nos quartéis do que nas fábricas”. (RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História geral...** op. Cit., p. 376).

Ao mesmo tempo, os meus companheiros de luta mobilizaram em massa os operários simpatizantes e o sem-partido. Estes exigiram e obtiveram reuniões especiais dos sindicatos. Nelas, protestaram energicamente contra a delegação de Carlos Dias e as tramas dos amarelos e dos capitalistas.

Uma dessas reuniões ficou memorável. No sindicato têxtil, na rua Acre, os amarelos e a polícia política mobilizaram todos os ‘amigos’. Mas os comunistas e os simpatizantes bateram-se corajosamente. Chamei com urgência o velho e bravo operário Rafael Garcia, que trabalhava em Petrópolis. Ele desceu especialmente, veio ao Rio de Janeiro e, como delegado do sindicato têxtil de Petrópolis, falou com firmeza e energia contra a delegação de Genebra. Nessa reunião, como nas outras semelhantes, em vários sindicatos, a polícia interveio abertamente e prendeu operários. Entre eles, Júlio Kengen. Mas as tramas infames foram desfeitas.

Depois de uma luta desesperada, a Frente Única Multicor foi derrotada numa série de sindicatos como os dos tecelões e dos metalúrgicos. Começou a decompor-se. Seus vastos planos foram naufragando. Os capitalistas que a sustentavam ficaram desmascarados. Carlos Dias e os outros anarcóides, desmoralizados. O Partido ‘Socialista’ foi definhando⁷.

A longa citação, logo em início de capítulo, tem como propósito mostrar que os pecebistas cercavam-se de uma argumentação destruidora, tanto contra outras correntes operárias como contra aqueles que não concordavam inteiramente com suas táticas revolucionárias. Neste sentido, o PCB não se utilizava das experiências de lutas construídas por outras correntes. Para eles, aquelas experiências deveriam ser destruídas, não serviam de suporte para a consciência operária. Portadores de um sentimento de raiva pela corrente opositora, cercavam-se de um grupo de simpatizantes e, como soldados combatentes, tinham como objetivo mostrar sua superioridade e autoridade política. O PCB recusava-se a fazer uma mediação, beneficiando-se das análises dos demais, o que Octávio Brandão e Astrojildo Pereira, anos mais tarde, em suas memórias, consideraram como uma postura sectarista e esquerdista, um erro, que, segundo eles, dificultou a unidade sindical⁸.

Os militantes comunistas destacavam o proletariado como sujeito histórico, mas, contraditoriamente, na sua relação com a massa, situavam os trabalhadores

⁷ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 326-327. No Brasil, na primeira década do século XX são criados partidos socialistas regionais, cujos programas refletem uma confusão doutrinária que se altera entre conteúdos marxista e humanitarismo. O Partido “socialista” referido por Brandão trata-se dos chamados “amarelos”. A Internacional Comunista definia a correte “socialista” como social-democrata e ou pequeno-burguesa.

⁸ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 219. Para Paulo Sergio Pinheiro, o “esquerdismo” ao qual Brandão se referia pode ser relacionado às mudanças na Internacional Comunista depois do VI Congresso de 1924: “A frente única é impregnada como um instrumento dirigido contra as correntes socialistas; não se insistirá tanto sobre a necessidade de se ganhar para o comunismo a massa dos operários que continuavam ainda na órbita de influência do reformismo, mas sobre o objetivo de preservar,[...] a pureza da doutrina e do aparelho bolchevista” (PINHEIRO. **Política e trabalho no Brasil**, op. cit., p. 126).

numa posição passiva, sem história e sem autonomia. De acordo com essa postura, a intervenção do proletariado como sujeito da história estaria na aceitação da **teoria**⁹ e da rígida disciplina, enquanto à vanguarda do partido caberia divulgar a teoria. Desta forma, o PCB aparecia como o “cérebro do proletariado”. Em outros termos, acreditava-se que, para chegar a um estado de liberdade e igualdade, era necessário antes, tanto quanto fosse possível, concentrar forças no partido, de forma que a vanguarda, seja pela disciplina, seja pela divulgação de idéias, empurraria a classe trabalhadora para o poder. A teoria era posta acima de tudo e de todos. Era ela que determinava a conduta e os padrões morais. Assim, entendia-se que, uma vez obedecidos os “corretos” preceitos, o proletariado teria forças para realizar a “inevitável” revolução. O enfoque recaía sobre o discurso, que, neste foco, substituía o conhecimento do movimento histórico da estrutura social, por uma ideologia. Nessa perspectiva, as explicações do PCB sobre o processo produtivo brasileiro reduziam-se a uma fraseologia mecânica que era transposta aos trabalhadores. A teoria do Partido não era entendida como uma forma de análise ou uma gama de conhecimentos com base no quais se estabeleciam os fins e as possibilidades de ação, mas reduzia-se à divulgação do “verdadeiro caminho da emancipação proletária”¹⁰. Tinha como objetivo formar soldados da história, mas um história construída pela boa vontade do militante:

Queremos que o proletário adquira, por sua organização e sua orientação, um máximo de eficiência combativa, nas lutas presentes e futuras. Anima-nos um sadio entusiasmo e uma firme vontade de trabalhar. Convictos de que trilhamos o bom caminho e cômicos de nossas responsabilidades, afirmamos nossa fé inquebrantável no triunfo final do comunismo¹¹.

Percebe-se, nesse trecho, que, para o PCB, a teoria era uma trilha a ser seguida com disciplina, dedicação e com fé. A teoria da luta de classes como motor da história encontra-se aí delimitada e definida pela boa vontade do militante. O PCB entendia a teoria como a divulgação de um discurso em oposição a outro. Neste caso, na luta sindical, para atingir a unidade, se deveria vencer o discurso do inimigo.

⁹ Para os pioneiros do marxismo, a teoria era um código político e ideológico que guiava suas ações e opções, evitando desvios ou subjetividades, ou seja, era uma verdade, um tratado a ser seguido.

¹⁰ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Centros de Cultura Proletária**. Rio de Janeiro, 12 jun. 1924 (CEDEM – SP). Rio de Janeiro, 12 jun. 1924 (CEDEM – SP).

¹¹ “Movimento Comunista”. In: **MOVIMENTO COMUNISTA**, n. 1, 1 e 2 Jan.1922, p. 1 e 2. In: PEREIRA. **Construindo o PCB (1922-1924)**. São Paulo: LECH, 1980, p. 16-17.

A idéia de militância que sustentou a ação dos pioneiros do marxismo brasileiro, apesar de se mostrar sectária, tal como Octávio Brandão e Astrojildo Pereira reconheceram posteriormente, mostra, por outro lado, a dificuldade de se falar em comunismo naquele momento. Por isso, eles consideravam necessário vencer teoricamente os anarquistas e os reformistas. Outras dificuldades devem ser mencionadas: falta de recursos financeiros, grande distância territorial, divisão da classe trabalhadora por categorias e por sistema de contrato, além da declarada repressão policial.

Em seu pioneirismo marxista, não podemos também deixar de considerar que esses homens, envolvidos no movimento dos trabalhadores por melhores condições de vida, desencadeavam a luta ideológica em uma sociedade dividida e que essa ideologia política tinha como objetivo imediato destruir a estrutura política anterior. Neste aspecto, consideramos que as análises realizadas pelos pioneiros do marxismo, apesar de seu maniqueísmo, tiveram o mérito de fazer uma análise bipolar entre “ricos” e “pobres”. Aliás, a análise bipolar fazia parte do contexto literário, pois, além da luta do bem contra o mal, havia a oposição entre modernidade e atraso, ciência e obscurantismo, democracia e autoritarismo. Havia a tendência de falar de “dois brasis”, como se estes estivessem em compartimentos estanques. Assim, “atraso” e “modernidade” eram tratados como se não existissem lado a lado, como se não se fizessem presentes em uma sociedade em movimento¹².

4.2 Dirigentes e trabalhadores: conscientização de classe

O militante comunista procurava caminhos diversos para divulgar as idéias comunistas, entre os quais a instituição de cursos de formação nos mais diversos locais do país e para as mais diversas categorias de trabalhadores. Tendo como referência histórica o modelo europeu de desenvolvimento social, os pecebistas,

¹² Como exemplo do embate entre duas forças contrárias, veja a obra de Monteiro Lobato “Jeca Tatuzinho” que, publicado pela primeira vez na década de 1920, mostra uma grande crença na ciência em oposição à triste figura do Jeca. Um homem doente, preguiçoso, ignorante, faminto, cheio de vícios, que não conseguia produzir além de suas necessidades básicas. Numa visão crítica da ciência e de defesa do pensamento católico, veja Alceu Amoroso Lima “Indicações políticas”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936 e Pe Leonel Franca “A crise do mundo moderno”. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, s/d.

considerando que estavam situados em um país agrário semifeudal, para se referirem ao operário brasileiro, ampliavam o leque para as mais diversas formas de profissão. Neste sentido, é relevante notar que o “Centro de Cultura Proletária”, publica panfletos convidando:

[...] operários de fábricas e oficinas; trabalhadores das estradas de ferro, do porto e dos navios; trabalhadores a domicilio; empregados do comércio que não se preocupem muito com a roupa. Depois é que procurarás os trabalhadores dos campos: caboclos, colonos-servos, rendeiros, meeiros. Por último, alguns pequenos comerciantes; mas não tenhas fé nesta gente porque de milho se tira um ¹³.

Na primeira metade do século XX, a industrialização ocorria mais no eixo São Paulo e Rio de Janeiro, ao passo que, nas demais localidades, prevalecia a produção agrícola, permeada pelas relações de compadrio e mandonismo local¹⁴. Ou seja, o projeto revolucionário do PCB, centrado na classe operária, deveria antes romper com a forma oligárquica, feudal, regionalista de produção econômica e de mando político. Assim, o esforço do militante comunista era criar a consciência operária, ao mesmo tempo em que julgava necessário criar o desenvolvimento do capital nacional e o trabalhador industrial assalariado.

Em um país, cuja geografia e cultura conspiravam contra a organização unificada da classe operária, as dificuldades não foram poucas. Como exemplo, vejamos o enunciado que consta na contracapa do “Abecedário dos trabalhadores”:

E's pobres? E's um trabalhador? Pois reúne num domingo, em tua casa, três ou quatro companheiros de trabalho; lê e relê estas linhas; discute com eles o que te digo. Faze com que cada um deles proceda da mesma forma. Espalha o mais possível este Abecedário, que é teu, que é o abecedário dos trabalhadores; publica-o no maior número possível de jornais; manda imprimir milhares de exemplares e espalha-os entre os trabalhadores das fabricas, usinas, engenhos, fazendas, oficinas. Mete essas idéias na cabeça dos milhões de trabalhadores de terra e mar; trava discussões em torno delas, em toda a parte – nas cidades industriais, nos grandes navios que fazem a viagem para a Europa, nas jangadas dos praieiros do Norte, no meio dos seringais, na catinga cheia de vaqueiros, nos altos sertões, na rica zona da mata, nos pinheirais e coxilhas do Sul, nos garimpos de Minas Gerais, nas minas de ouro e carvão de pedra. É de teu interesse, é para teu benefício¹⁵.

A complexidade regional, com suas formas de trabalho e de produção, dificulta a ação organizativa centralizada em um partido político, especialmente

¹³ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Centro de Cultura Proletária**, op. cit.

¹⁴ Nas décadas de 1920 e 1930, no que diz respeito à relação capital e trabalho, era comum encontrar outras formas de contrato que não se entendiam como de assalariados, como os meeiros, os arrendatários e etc.

¹⁵ BRANDÃO. **Abecedário dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: PCB, 1927, contracapa (CEDEM – SP).

porque este, naquele momento, colocava-se como representante de uma classe que ele próprio julgava não estar ainda inteiramente constituída no Brasil. Assim, era necessário também definir o que era classe trabalhadora no Brasil. Nesse contexto, o partido estendia o apelo à organização para as mais diversas formas de trabalhadores e definia classe operária por meio de uma visão empírica. De acordo com documentos do “Centro de Cultura Proletária”, era necessário “estudar a questão operária e propagar em tua localidade as idéias que mais convém à libertação dos pobres, das garras dos ricos”¹⁶. Ou seja, num sentido bem amplo, o pobre era definido como classe trabalhadora, cujo inimigo seria o rico.

O PCB necessitava “despertar” a identidade da classe trabalhadora no momento em que a sociedade estava construindo as relações de trabalho assalariado. Sobre esta questão, ressaltamos que, após 1930, no governo de Vargas, o Estado se dedicou a regulamentar as leis trabalhistas¹⁷, assumindo também as diretrizes da reestruturação econômica e política do país¹⁸, o que tornou a relação entre trabalho e capital mais complexa, conforme Aued ressalta ao refletir sobre a experiência do “sapateiro militante”:

¹⁶ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Centro de Cultura Proletária**, op. cit.

¹⁷ Após o movimento de 1930, através do decreto 19.070 de 1931, o governo passou a interferir na questão sindical e na questão social, transformando os sindicatos em agências de prestação de serviços médicos e jurídicos aos trabalhadores. Adotando o princípio da unidade sindical, esse decreto permitia a existência de apenas um sindicato por município e por categoria profissional (Ver: RODRIGUES. **Conflito industrial e sindical no Brasil**. São Paulo: Difel, 1966, p. 204).

¹⁸ Na crise da tradicional política “café com leite”, cresceu a crença de que a **centralização do poder** poderia evitar que os “tradicionais donos do poder” continuassem a governar para satisfazer suas necessidades pessoais. A defesa da centralização política com um governo forte tinha como argumento a inorganicidade e atomização da sociedade. Assim, criticava-se o governo local e falava-se em governos que atuassem em prol dos interesses da nação. Em meio à crítica ao passado político e econômico brasileiro, defendia-se a reorganização política por meio de um Estado centralizado e gerenciador. Em meio à crise da economia cafeeira, esta política centralizadora pendia para a política de industrialização. O governo de Getúlio Vargas, que, logo no início, não previu a institucionalização de qualquer política de industrialização, no decorrer dos anos mudou de atitude e, de modo geral, a indústria passou a ser considerada como sinônimo de desenvolvimento e riqueza. Esta intenção do governo pode se percebida nas palavras anunciadas por Getúlio Vargas em 1932: “No momento nacional só a existência de um governo central, forte, dotado de recursos suficientes, poderá trazer o resultado desejado [...]. Se a produção das riquezas com o incremento das explorações existentes e a utilização dos potenciais constituem um programa imediato, seguramente, a sua circulação é a parte dinâmica de qualquer renovação nacional. Rodovias, ferrovias, navegação fluvial, são os escalões imprescindíveis para a perfeita e completa integração do País. Está em preparo o grande plano de ferrovias e estrada de rodagem, cuja execução progressiva será realizada. Seguramente, é trabalho para muitos anos, talvez para mais de uma geração, mas a existência da Nação conta-se por séculos, e a continuidade do desenvolvimento do país reclama um incessante esforço” (VARGAS, v. 5, p. 164-5. In: SCHWARTZMAN (org.). **Estado Novo, um auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV, 1983, p.422-3).

Em termos gerais, José espelhou o momento da ‘invenção do trabalhismo’, como sugere Gomes (1987)¹⁹. Assim, pertencer à classe assalariada, no Nordeste brasileiro, nas décadas de trinta e quarenta do século XX, significa dizer que pertenceu ao conjunto de trabalhadores cujos direitos trabalhistas estavam sendo criados, não sem dificuldades. O sindicato e o sindicalizado são invenções desse período histórico. Portanto, nada estava dado, as relações sociais e as instituições estavam sendo construídas num contexto histórico peculiar, no qual o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, jogou em dois tabuleiros: por um lado, regulamentou o trabalho [...], mas por outro, abriu o país aos capitais estrangeiros. Coerção de um lado e busca de consenso de outro²⁰.

Essas medidas governamentais eram necessárias, porque, naquele momento de crise da economia cafeeira e da política federalista, o trabalhador de origem rural, desempregado, estava migrando para os grandes centros urbanos. Era, portanto, necessário integrá-lo ao novo universo de consumo e trabalho, ao mesmo tempo em que o imigrante estrangeiro também precisava ser integrado à Nação. Nesta complexidade regional, produtiva e cultural, o Estado, com medidas populistas, procurava encontrar a melhor forma de construir a identidade brasileira e o desenvolvimento econômico do país, enquanto o PCB assumia a tarefa de construir a identidade de classe. Com esta finalidade, o partido se esforçava para aplicar a teoria leninista à realidade brasileira, combatendo os elementos que, de sua perspectiva, impediam o desenvolvimento da classe operária: o ruralismo e o imperialismo.

Na luta pela organização operária e por construir a identidade de classe, as dificuldades não residiam apenas nos inimigos externos ao PCB, mas também na organização interna de seu próprio quadro militante, cujos integrantes originavam-se de facções sociais variadas. Dele participavam trabalhadores manuais e intelectuais, mas os jovens intelectuais tinham mais acesso à função de dirigente e às tarefas de divulgação da idéia comunista. Esse fato gerou uma polêmica a respeito da relação entre dirigentes, identidade da classe operária e classe que o partido representava. Sobre esta questão, Leôncio Martins Rodrigues comentou que a maioria dos jovens dirigentes não provinha do chão da fábrica, mas de famílias tradicionais decadentes que buscavam, no mundo urbano, na política ou nas Forças Armadas, uma alternativa para continuar garantindo uma existência digna para si e seus numerosos dependentes. Segundo Rodrigues:

¹⁹ A obra citada refere-se a GOMES. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

²⁰ AUED. **O sapateiro militante**. Campina Grande: EDUEP, 2006, p. 66. Sobre esta discussão ver também as páginas 181 a 183 do mesmo livro.

[...] os dirigentes do PCB provieram fundamentalmente dos intelectuais (especialmente jornalistas e professores), profissionais liberais (médicos e advogados), e, em meados da década de trinta, do Exército (capitães e tenentes), quase todos eles de famílias brasileiras tradicionais do Nordeste e do Estado do Rio, especialmente. Embora alguns dos intelectuais comunistas tivessem passado pelo anarquismo, a fonte social de recrutamento do PCB foi diversa do anarquismo. Este se baseou nos trabalhadores manuais de formação artesanal, de origem europeia (italianos e espanhóis, principalmente), o esquerdista típico do período anterior à Primeira Guerra Mundial era o operário imigrante anarquista; o esquerdista típico subsequente foi o jovem intelectualizado de família tradicional decadente dos Estados pobres²¹.

Segundo Leôncio Martins Rodrigues, a predominância dos jovens intelectualizados das famílias tradicionais na direção do PCB deveu-se ao fato de que, em comparação aos membros oriundos do meio operário, eles tinham mais condições para desempenhar tarefas que exigissem um grau maior de estudo:

[...] levavam ampla vantagem em termos de nível cultural para compreensão das sofisticadas elaborações teóricas do marxismo, de informação e conhecimento da sociedade nacional, de tempo disponível para militância, de apoio familiar quando a repressão tornava-se particularmente dura e, *last but not least*, de contacto e relacionamento com as altas esferas políticas²².

Os jovens dirigentes, no papel de divulgadores do comunismo, não se viam como homens comuns da sociedade. Acreditavam que a vanguarda comunista tinha um papel extra-humano na geração do novo, ou melhor, viam-se como aqueles que estavam no mais alto nível das práticas humanas. É o que observa Leôncio Basbaum, ao falar de seu ingresso ao Partido em 1926:

Assim, a partir daquele mês de maio de 1926, em que ingressei no Partido, minha vida mudou inteiramente de rumo. Acabaram-se os namoricos e bailaricos [...]. Praticamente me isolei dos poucos colegas com os quais eu ainda mantinha certas relações de amizade – ou de estudos – para consagrar por inteiro às minhas tarefas [...]. Quando entrei no partido, essas relações se tornaram ainda mais débeis. Fui atacado do mesmo mal que atacava a todos os que ingressavam no Partido: uma espécie de sectarismo que nos tornava em criaturas alcançadas pela graça divina e nos fazia encarar todos os seres humanos não-comunistas como infelizes que ainda não haviam descoberto a Verdade²³.

Em um estado de beatitude, o militante da ordem comunista subordinava as contradições capitalistas à sua teoria revolucionária. Neste estado de graça, o anunciador das boas novas tendia a se isolar das massas e, com um

²¹ RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História geral...**, op. cit., p. 385.

²² **Id. ibid.**, p. 391.

²³ BASBAUM. **Uma vida em seis tempos**, op. cit., p. 40-41.

comportamento excêntrico, em um árduo trabalho e disciplina, voltava-se para o futuro.

A consciência que se queria formar na classe operária passava a significar também a negação não só da ideologia, mas das conquistas produtivas burguesas. Segundo Leôncio Basbaum, a consciência operária partidária pura era a do operário que não se contaminava com os hábitos burgueses:

A proletarização tinha apenas um sentido romântico: proletarizar-se significava, segundo alguns, abandonar hábitos burgueses, só fumar cigarros baratos, andar mal-vestido. A própria gravata passou a ser um sinal de tendência pequeno burguesa. [...] até mesmo tomar banho diário era um resquício pequeno-burguês capaz de afetar a ideologia proletária do Partido²⁴.

A adoção de novos hábitos era também uma forma de a vanguarda se mostrar diferente dos seus antepassados. Por meio dessas novas posturas, a divulgação das idéias e a organização partidária deveriam criar forças para criar a unidade, a pureza ideológica e a identidade de classe. Pelas observações de Basbaum, podemos deduzir que todos esses comportamentos significavam, antes de tudo, uma negação do contexto social. Nesse sentido, a vanguarda comunista não se via como parte do movimento contraditório da sociedade capitalista, mas como uma espectadora da tragédia burguesa. Assim, mantinha-se em um compartimento à parte da forma de vida comum, o que a levava a um isolamento em relação à sociedade.

Em suma, as questões aqui apontadas nos induzem a afirmar que a diferença social e cultural e a imaturidade teórica dos dirigentes comunistas podem ter influenciado o posicionamento dos dirigentes pecebistas, contribuindo para florescer o sectarismo. Porém, não entendemos que estes sejam elementos determinantes. Mais importante seria considerar a base teórica que sustentava a forma de ser do jovem comunista. Não podemos ignorar que a presença de intelectuais era urgente no Partido, mas a questão fundamental, de nosso ponto de vista, é a concepção de história que fundamentava as teses aprovadas pelo partido.

Neste sentido, é possível considerar que o isolamento em relação à sociedade e às demais correntes de esquerda foi fruto da concepção etapista e

²⁴ **Id. ibid.**, op. cit., p. 75. Esse comportamento parece deslocado do que se propunha para a sociedade comunista. Para Marx é a riqueza e a capacidade de produção que permitem ao homem viver como comunista. Para Lênin, a ciência burguesa produtiva não deveria ser negada, mas apropriada e superada.

bipolar da história, na qual se sustentava a idéia de que o Partido Comunista era o representante certo e seguro da nova ordem social. Esta concepção, em parte, também contribuía para fortalecer, no partido, a idéia de que ele era o condutor do trabalhador ignorante, já que apesar de ser considerado o elemento revolucionário, este era também entendido como inconsciente da força que tinha. O partido iria “despertar” a consciência:

O proletário, este, sim, é que ainda não ganhou consciência de sua força. Ele não sabe o que vale e quanto vale. É muito corrente, entre nossa gente do campo, dizer-se que o boi não sabe a força que tem e que, se soubesse, não se sujeitaria tão facilmente às pesadas tarefas que lhe arrumam sobre o cachaço. Assim é o proletário. Não sabe quanto vale porque se o soubesse não se sujeitaria à exploração de que é vítima. Apenas uma pequena minoria do proletariado tem consciência disso.

Ora, a essa pequena minoria – minoria revolucionária – compete, pela propaganda e pela ação, **despertar** a consciência das massas, abrir-lhes os olhos sobre si mesmas, fazê-las sentir o que valem e quanto valem²⁵.

Segundo o pressuposto de que a massa trabalhadora era ignorante, os jovens comunistas desconsideravam a experiência de luta anterior e a forma como o trabalhador pensava. Aliás, toda experiência anterior deveria ser destruída, para construir o “verdadeiro” revolucionário comunista. Na relação entre vanguarda e massa de trabalhadores, os jovens militantes entendiam que só o Partido poderia dirigir a revolução. O operário só seria sujeito da história sob a ordem do partido. Ou seja, na ação educativa, o homem histórico ou a luta de classes como motor da história foram convertidos em obediência às teses do partido. O trabalhador passou a ser visto como um sujeito sem autonomia e deslocado do seu contexto, o qual seria conduzido pela “teoria” do Partido. Neste pressuposto, assim como a relação entre partido e trabalhadores era conduzida por um conceito abstrato de teoria, também era abstrato o conceito de classe operária e de partido. Estes eram importados dos moldes europeus.

Para refletir sobre essa relação, é necessário considerar que, historicamente, o desenvolvimento do capitalismo industrial, por um lado, tornou homogênea a classe operária anteriormente dividida em corporações e ofícios, mas, por outro lado, contraditoriamente, com a intensificação da divisão do trabalho, criou diversas camadas de trabalhadores. Os pioneiros do marxismo, ao entenderem que

²⁵ “A preparação das massas”, **MOVIMENTO COMUNISTA**, n. 23, 25 jun. 1922 p. 167. In: PEREIRA. **Construindo o PCB**, op. cit., p. 105. Grifo nosso.

no Brasil predominava um sistema de produção rural, semi-feudal, com uma população atrasada culturalmente, passaram a depositar enorme fé no conhecimento da doutrina como elemento que aparelharia o indivíduo para o processo revolucionário.

Desta forma, com base em um fim já traçado para a história, o operariado não poderia se desviar do caminho. Ao contrário, ele deveria seguir com disciplina, diuturnamente, todas as ordens do partido. Pois, só assim, o Brasil construiria sua revolução, tal como a URSS construiu a sua. A liberdade se constituiria pela obediência às ordens do partido.

4.3 Revolução se ensina

Na ação educativa, o analfabetismo e a dificuldade do trabalhador para entender a “teoria” marxista eram fatos que o militante tinha de enfrentar. Brandão, em suas memórias, ao descrever suas andanças doutrinárias, destacava que o nível cultural dos trabalhadores “era baixo, mesmo numa cidade industrial como Juiz de Fora. Uma tecelã da fábrica Santa Cruz leu três vezes o Abecedário dos Trabalhadores e o Abre teus olhos, Trabalhador! Não os compreendeu”. Questão semelhante também aparecia nas preocupações de Astrojildo Pereira. Na véspera da fundação do PCB, esse integrante afirmava que, de todas as dificuldades a serem enfrentadas, a ignorância do povo era o maior mal²⁶. Assim, propunha duas formas de combatê-la: pela escola e pela propaganda:

A Ignorância alfabética é um grande mal, pois que dificulta imensamente a difusão das idéias pelos meios mais fáceis – os impressos de toda a ordem. **Devemos então criar escolas por aí fora? Sim, que se abram escolas possíveis, para crianças e adultos.** Mas este será apenas um meio **secundário**, subsidiário de combate à ignorância, do ponto de vista da organização. **Deveríamos antes, a meu ver, formar escolas de bons oradores propagandistas**, que saibam falar com clareza, precisão e propriedade aos trabalhadores incultos²⁷.

Para Astrojildo Pereira, em razão do analfabetismo, a abertura de escolas era urgente. No entanto, como sua preocupação era com a ignorância política do povo, também considerava como prioridade formar oradores propagandistas que

²⁶ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 315-316.

²⁷ PEREIRA. Problemas de Reorganização. **A Plebe**, 11 jun. 1921, p. 2 (AEL). In: PINHEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 255. Grifos nossos.

falassem aos trabalhadores incultos. Dessa forma, para ele, as iniciativas educacionais do Partido deveriam se encaminhar mais pela via de propagandas do que propriamente pela alfabetização.

No final da década de 1920, o índice de analfabetismo no Brasil era de 70,2%. Destes analfabetos, a maioria vivia no campo. Naquele momento, 80% da população brasileira vivia no campo e, desta parcela, apenas 0,75% era alfabetizada. A atividade agrícola tendia a dificultar que os trabalhadores tivessem acesso a outras idéias e conhecimentos. Os contatos eram muito difíceis por causa da distância e da presença de uma massa de imigrantes atomizada pela língua, costumes e racismo. Diante do lamentável quadro de ignorância no Brasil, Astrojildo Pereira argumentava que nas grandes cidades esta não se fazia de forma tão profunda e concluía que os primeiros doutrinados deveriam ser os trabalhadores da cidade, que, depois, conduziriam e arrastariam para o movimento todos os trabalhadores do país. É o que se pode observar em sua proposta:

- a) a organização deve ter como base de atração das massas o interesse imediato, comum a todos os trabalhadores;
- b) a organização deve fortificar-se por etapas, primeiro nas grandes cidades, depois nas cidades menores, finalmente nos centros rurais;
- c) um trabalho sistemático, intenso e contínuo de divulgação dos acontecimentos revolucionários mundiais ²⁸.

Tal discurso merece alguns destaques. Em primeiro lugar, o autor menciona as questões imediatas, tanto no sentido das dificuldades como da urgência de divulgar as idéias comunistas. Por isso, deseja formar o militante para que ele possa levar a “verdade” comunista aos “ignorantes”. Verticaliza a ação do partido entre cultos e incultos e entre cidade e campo.

Em segundo lugar, nas palavras de Astrojildo Pereira, há também uma clara disposição “religiosa” de reduzir a dimensão da revolução ao âmbito da divulgação das idéias, como se o comunismo pudesse ser construído somente por pregações.

Em terceiro lugar, Astrojildo Pereira, olhando para a realidade brasileira, se angustiava ao perceber que, fora dos grandes centros, existia uma quantidade expressiva de analfabetos e ignorantes. Para resolver o problema, propunha formar os militantes e propagandistas das idéias comunistas. Para ele, a divulgação das

²⁸ PEREIRA. Problemas de Reorganização... In: PINHEIRO e HALL. **A classe operária no Brasil**, op. cit., p. 255.

idéias comunistas era questão prioritária, embora considerasse que o analfabetismo era um empecilho aos seus objetivos.

Astrojildo Pereira, ansioso por divulgar as idéias comunistas ao povo, que as ignorava, acreditava que a formação política através do partido seria urgente. Sem se deter no debate sobre a alfabetização, assumia uma perspectiva revolucionária conduzida pela esfera partidária e centrada na divulgação das idéias comunistas. Assim, em uma perspectiva prática, a revolução resultaria do conhecimento que a massa teria da Revolução Russa, motivo pelo qual a propaganda das idéias comunistas era urgente. Ou seja, a consciência de classe se faria pela propaganda política.

Na tarefa de divulgar as idéias comunistas, os pecebistas recuperaram a perspectiva positiva que Lênin tinha da propaganda comunista. No entanto, ao passo que Lênin buscava a propaganda como forma de integrar o trabalhador à nova forma de produção, os pecebistas apostavam na ação da vanguarda como divulgadora das idéias comunistas. Nesta ação de divulgação, tudo indica que os pecebistas não diferenciavam a classe operária de seus ideólogos. Assim, os ideólogos comunistas eram vistos como os reveladores dos interesses da classe. Desta maneira, apesar de existirem análises e explicações sobre a realidade brasileira, a questão estrutural era engessada dentro de um prognóstico histórico. Como a revolução era um fato que já estava dado, era necessário apenas seguir o exemplo soviético, para o que era necessário torná-lo conhecido.

Em correspondência a tal proposta, o semanário “A Classe Operária”, cujo primeiro número aparecera dias antes do II Congresso, deveria se dedicar, quase exclusivamente, à divulgação das idéias comunistas para os trabalhadores. Aliás, para eles o Jornal era um dos meios mais abrangentes de comunicação:

O II Congresso indica, desde logo, como meio prático de ajuda ao jornal, que por toda a parte, nas oficinas e fábricas das cidades e fazendas e usinas do interior, se constituam comitês pró-**Classe Operária** dedicados especificamente à propaganda e divulgação do nosso órgão.

De resto, esses comitês terão uma dupla importância: ao mesmo tempo que serão a mais preciosa ajuda ao jornal tornar-se-ão verdadeiros instrumentos proletários de propaganda, agitação e organização - abrindo caminho para a constituição de células do partido e de comitês de fábricas à base dos sindicatos²⁹.

²⁹ O II Congresso do PCB. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 42. Grifo no original.

No II Congresso, além dos jornais e revistas, os pioneiros do marxismo apontavam outras táticas de propaganda, tais como: recomendações para o “cooperativismo”; “criação da Juventude Comunista”; “necessidade de se intensificar o esforço de todas as organizações do Partido”³⁰. Quando se aproximaram as eleições de 1927, definiram que, além do semanário “A Classe Operária”, o Jornal “A Nação” deveria ser um importante órgão de propaganda do partido. Era importante preparar-se para as próximas eleições. Uma difícil tarefa, acrescenta Pereira, visto que era a primeira vez que o PCB concorreria à eleição:

Para se compreender o que eram então as eleições, basta lembrar o seguinte: 1) não existia nenhuma lei regulando a organização dos partidos políticos, que funcionavam como simples sociedades civis; 2) a apresentação de candidatos a postos eletivos era feita livremente, sem necessidade de legenda nem registro partidário; 3) o voto não era obrigatório nem secreto, e o eleitorado era numericamente muito reduzido; 4) os candidatos ou chefes políticos arregimentavam pessoalmente o seu próprio eleitorado, por intermédio dos chamados cabos eleitorais a seu serviço³¹.

Com objetivo de divulgar as idéias comunistas, a Comissão Central Executiva do Partido também decidira organizar cursos para os trabalhadores. Sobre esta tarefa, Octávio Brandão, em suas memórias, comentou que, no Rio de Janeiro, de outubro de 1925 a maio de 1926, foram organizados e realizados cursos para 11 grupos de trabalhadores, sempre nos lugares mais diversos, às escondidas, devido à freqüente perseguição da polícia política. Sobre seu trabalho de militância, Brandão destacou: “Formamos a frente única de todos os trabalhadores [...]. Estabelecemos cursos sobre o leninismo para que a unidade de pensamento seja a base da unidade de ação proletária”³². Não ignorando o baixo nível cultural do trabalhador brasileiro e a dificuldade que isto representava, no trabalho de militância, a divulgação das idéias de Marx, Engels e Lênin, eram os objetivos mais imediatos.

³⁰ RESOLUÇÃO DO II CONGRESSO DO PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 95.

³¹ PEREIRA. **Ensaio...**, op.cit., p.109-110. Este plano de ação pecebista logo passou por reorientações, pois o PCB foi impedido de participar diretamente das eleições através da “Lei Celerada de 1927”. Diante do impedimento, a tática foi buscar alianças com outras correntes, através do BOC (Bloco Operário Camponês). Essa aliança foi muito criticada posteriormente pela IC, mas, apesar de toda a crítica, o PCB conseguiu levar para a Câmara Municipal do Rio Octávio Brandão e Minervino. Entretanto, embora tenha vencido nas urnas, não venceram a perseguição policial. Octávio Brandão, em suas memórias, narrou as diversas vezes em que ele e Minervino tiveram suas ações políticas impedidas pela polícia política.

³² BRANDÃO. Agrarismo e industrialismo, p. 56. In: BRANDÃO. **Combates e Batalhas**, op. cit., p. 298-299.

Entre as propostas de formação militante, os pecebistas destacavam a necessidade de “melhorar as bibliotecas” e de se estudar “o comunismo, a doutrina do proletariado, a doutrina que ensina o proletariado a vencer”³³. Assim, os integrantes do PCB depositavam todas as suas esperanças no militante e davam muita importância à palavra de ordem: “ir às massas”.

No relatório sobre as teses e resoluções que foram aprovadas no II Congresso, o Secretário-geral destacou que o sucesso e o futuro do partido dependiam do mais “profícuo trabalho de organização e propaganda”. Em um discurso doutrinador, com a mesma martelante conclusão simplista, ele afirmava que era necessário conduzir “as massas operárias à influência comunista, organizando sua vanguarda consciente e combativa nas células do PCB!”³⁴. Em relação a este objetivo, na conclusão do relatório destacava que a tarefa imediata era:

I – levar por diante a luta ideológica tendente a despertar e cristalizar a consciência de classe do proletariado. Estabelecer nitidamente, em todas as lutas políticas do país, a diferenciação dos interesses e da ideologia das classes. Combater energicamente erros, desvios e ilusões tanto da extrema-esquerda anarquista como da direita socialista (reformista)³⁵.

Por volta de 1925, no desejo de espalhar a palavra comunista, a Comissão de Educação e Cultura publicou um panfleto, no qual, esclarecendo que os valores seriam reembolsados em publicações de obras “genuinamente proletárias”³⁶, solicitava que o operariado enviasse qualquer quantia em dinheiro para os endereços de proletários de vanguarda. Esta era uma das formas de, juntamente com a luta nos sindicatos, levar a palavra comunista aos lugares mais distantes:

Essas publicações serão feitas numa linguagem acessível para os cérebros mais atrasados, afim (sic) de que as mais largas massas proletárias do país adquiram a consciência de seus direitos e de seus interesses.

[...]

O que é fundamental é o fato – concorrerdes com a vossa solidariedade para que a verdade proletária penetre nos cérebros dos milhões de trabalhadores do Brasil, nos lugarejos mais longínquos – concorrerdes para que, no seio do proletariado, se

³³ COMISSÃO EXECUTIVA DO PCB. O PCB e o Primeiro de maio. **O País**, 17 abr. 1924 In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 29-30.

³⁴ O II Congresso do PCB. **Classe Operária**, ano 1, n. 11, 08 mai. 1946. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 39.

³⁵ **Id. Ibid.**, p. 40.

³⁶ No II Congresso, entendia-se por obras genuinamente proletárias aquelas que versavam sobre as idéias de Marx, Engels, Lênin, III Internacional e divulgavam a Revolução de 1917. Após 1930, quando passou a imperar o obreirismo, esse termo passou a contemplar também a discussão sobre a produção intelectual do PCB e os questionamentos sobre a origem social dos intelectuais.

desenvolva cada vez mais o espírito coletivo, o espírito de luta e da obra em comum³⁷.

Vê-se que a orientação do Partido no II Congresso, em matéria de educação política, pendia para a formação partidária por meio da propaganda, ou seja, reduzia-se a levar a verdade comunista aos ignorantes que sofriam e aos que tinham se desviado por caminhos errados.

Em termos de expectativas transformadoras, havia uma fé na divulgação do “verdadeiro” conhecimento e na centralização política. Neste caso, apesar de lerem o desenvolvimento histórico brasileiro de uma perspectiva etapista, acreditavam que tais etapas poderiam ser aceleradas, à medida que as verdadeiras idéias comunistas chegassem a todos os lugares. Assim, colocando as idéias comunistas acima das relações sociais, esperavam que elas conduziram o raciocínio e as ações da classe operária. Adotando uma retórica que opunha a verdade contra a mentira, o bem contra o mal, eles consideravam que se deveria expor ao trabalhador a exploração realizada, seja pelos “ricos”, seja pelo imperialismo internacional, e ressaltar as vantagens de se viver em um Estado Proletário³⁸.

4.4 Partido, disciplina e paixão

Em 1929, em razão das críticas internas e cisões no Partido, na pauta do III Congresso, entre outros assuntos, foi debatida a questão da divulgação das idéias comunistas e da qualidade do militante. Segundo Astrojildo Pereira, para remediar as falhas do Partido foram discutidas as “tarefas principalmente de ordem organizativa e educativa”, além de “algumas considerações sobre a ideologia e a educação das massas”³⁹. Durante o ano de 1928, por ocasião de uma reavaliação das táticas do PCB, dentre as quais o recrutamento partidário, os trotskistas tinham ocupado um importante espaço atacando as divisões da esquerda. No relatório do Comitê Central de 11/02/1929, Astrojildo Pereira assim se manifestou:

³⁷ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Conquistai, para a luta internacional das classes, os milhões de trabalhadores do Brasil**, s/d, (CEDEM – SP).

³⁸ Ver: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CLTURA DO PCB. **O país e o governo dos trabalhadores**, 08, jun., 1924 (CEDEM – SP).

³⁹ PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 142-143. Na tarefa de recuperação histórica da fundação do PCB, Pereira se referiu ao debate educacional do III Congresso como um “palavreado superficial que nada adianta de concreto”.

O que sobretudo feriu a atenção do Congresso foi o fato da desproporção existente entre a real influência política do Partido e sua debilidade orgânica. Ainda não aprendemos a consolidar organicamente o êxito de agitação e propaganda que temos alcançado. É que o recrutamento de novos membros se tem feito quase por acaso, segundo um critério puramente individual, sem nenhum plano de conjunto. Na resolução adotada sobre esta questão foi dada a palavra de ordem do “recrutamento político”, isto é, do recrutamento intensivo, operando segundo planos sistemáticos, pelas células, em seguida como aproveitamento das campanhas de agitação⁴⁰.

Na discussão, em face dos intensos debates internos e do clima de oposição, “deserção” e “traição”, novamente a educação militante aparecia como solução. Assim, abriu-se espaço para discutir a disciplina partidária e a divulgação das idéias comunistas. Uma das propostas era que as células do partido, além de conquistar novos recrutas políticos e cumprir suas funções burocráticas, deveriam exercer um papel de **integração**. Isto é, todos os membros do partido deveriam participar das reuniões, dos estudos e do pagamento das mensalidades e cuidar para que a **disciplina** no cumprimento do deveres e nas atividades do partido fosse cumprida, de modo que não houvesse uma separação entre disciplina política e disciplina orgânica. Todos os membros, a organização e as diversas funções e serviços do partido deveriam estar integrados. Neste caso, o Congresso estabelecia as seguintes tarefas e diretivas:

- 1º) [...] recrutamento político, sistemático, segundo os planos traçados pelas instâncias [...].
- 2º) [...] concentrar o esforço de recrutamento na organização de células de empresas, principalmente nas grandes empresas [...].
- 3º) Vivificação política das células, comitês, núcleos, comissões, etc. Todas as organizações de base devem tomar posição em todas as questões políticas do Partido [...]. Cada célula ou núcleo deve considerar-se um agente do Partido, realizando a obra do Partido ali onde opera.
- 4º) O jornal de células [...] sejam escritos e feitos pelas próprias células [...].
- 5º) A criação de núcleos comunistas em todas as organizações externas [...] de tal sorte que o trabalho deles se faça em ligação com o trabalho geral do Partido.
- 6º) Precisamos habituar-nos cada vez mais ao trabalho coletivo [...]. Toda atividade individual, dentro do partido, deve estar subordinada à atividade coletiva da organização correspondente.
- 7º) A boa coordenação do trabalho exige a aplicação pontual e rápida das resoluções tomadas [...]. Devemos combater energicamente a impontualidade, a ronceirice, a displicência, a rotina [...].
- 8º) O princípio da responsabilidade e do controle deve ser estritamente observado.
- 9º) Cursos especiais de organização devem ser efetuados para a formação de militantes responsáveis, em todas as instâncias do Partido. O Comitê Central

⁴⁰ Arquivo Astrojildo Pereira. O CC do PCB, 11 Jan. 1929. In: CARONE. **PCB...**, op. cit., p. 77.

editar também folhetos em forma didática sobre questões práticas de organização⁴¹.

Fica evidente, assim, que, diante das críticas internas e cisões, juntamente com o interesse em divulgar a idéia comunista, o PCB enfrentava a necessidade de oferecer formação e orientar a conduta de seus integrantes. Na defesa de integração orgânica entre os militantes e o Partido, os congressistas planejavam uma ação formativa de dimensões extraordinariamente amplas sobre o indivíduo. Essa defesa, antes de tudo, implicava a necessidade de traduzir a relação entre a teoria e a prática marxista, altamente complexa, para um esquema ideológico elementar que disciplinasse seus membros tanto no pensamento como no comportamento. A questão disciplinar assumia, assim, duas bases: a formação teórica e a comportamental do militante.

Essa perspectiva disciplinar pressupunha, antes de tudo, a preocupação de criar as condições da revolução, as quais, apesar de serem resultantes do estado social, não se dariam por acaso, exigiam um trabalho intenso por parte dos membros do partido. Essa era a origem da constante preocupação com o papel desempenhado por seus membros no processo de desenvolvimento da história brasileira. A decisão foi criar, dentro do partido, um grupo de estrategistas que empurrassem o processo histórico para frente. Era necessário, portanto, contar com homens que tivessem capacidade de convencimento, habilidade para realizar as tarefas de organização operária e disposição para tudo (debates políticos, falar em público, prisões, torturas, vida clandestina).

A disciplina teórica e comportamental do militante, evidentemente, não se limitou à sua vida política, mas envolveu todos os espaços de sua vida. A vida familiar, as relações de trabalho, as leituras, os sentimentos, tudo ou quase tudo, deveria estar subordinado à causa revolucionária. Sobre esta questão, vejamos como José Peba, que iniciou sua militância em 1937, relata sua vida familiar no período de militância:

Os temas 'família e filhos' são uma verdadeira parada. Conciliar a vida de militante com mulher e filhos é uma verdadeira acrobacia. Em momento algum foi fácil. Era fome, dificuldades devido às ausências constantes, prisões, fugas que não tinham fim. Minha vida de militante impôs inúmeras estratégias de sobrevivência que me levaram a afastar temporariamente do convívio com os meus filhos e a mulher. O tempo de afastamento não era pequeno e, em algumas circunstâncias, obriguei-me

⁴¹ RESOLUÇÕES DO PCB. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 148-149.

a montar outra família, para aparentar legalidade. À deliberação política juntei as coisas da vida de nordestino. Eu me casei quatro vezes e destes casamentos gerei treze filhos. Dez filhos estão vivos⁴².

A necessidade de se afastar dos sentimentos pessoais, por causa das tarefas partidárias e perseguições policiais, também foram narradas nas memórias de Octávio Brandão, que, com eloquência, destacou diversos momentos em que teve de abandonar a vida privada em nome da militância. Constantemente perseguido pela polícia, ele fazia um verdadeiro malabarismo para escapar e, nas mais diversas situações, sempre tinha em mente um plano de fuga. Com certa ironia e em um tom de heroísmo, narra que, durante as perseguições policiais, geralmente, embrenhava-se por caminhos tortuosos e esconderijos desconhecidos, motivo pelo qual possuía uma série de disfarces, códigos secretos com amigos, família e simpatizantes. Essa vida de ilegalidades lhe custou alguns meses sem ver a família:

Numa ocasião, deixei de ver Laura e as crianças durante meses, Tive saudades. Uma vez, às 10 da noite, disfarçado, fui pela rua do Curvelo e subi a rua Marinho. Crescia o mato na esquina. Meti-me por entre as plantas selvagens. Estirei o pescoço e olhei meu lar. Lá estavam dois agentes junto à porta. Esperei pacientemente 3 horas. Em vão. A embaixada britânica ficava na vizinhança. Havia festa. Terminada, os súditos ingleses foram saindo, completamente bêbados. Tive de voltar à vida subterrânea, sem ver a família⁴³.

A distância da vida familiar, a abdicação do descanso, do lazer e dos sentimentos pessoais não advinham única e exclusivamente da vida clandestina. A militância estava acima da vida privada por ordens do próprio Partido. Vejamos como Octávio Brandão descreveu uma situação que ele vivenciou logo após a sua eleição à Câmara Municipal:

Eu estava exausto. Pretendia descansar e, depois, percorrer vários Estados do Brasil, fazendo trabalho de educação e organização, agitação e propaganda. Mas não tive licença do PCB para repousar um pouco. Astrojildo opôs-se de modo mesquinho. Tive de ir novamente às fábricas e oficinas do Rio de Janeiro. Aí organizei 15 novos Comitês do Bloco Operário Camponês⁴⁴.

Certamente havia uma repressão policial que empurrava o militante para a vida clandestina, porém, como tudo estava por ser feito, havia as exigências por

⁴² Entrevista de José Peba, concedida a Bernardete W. Aued. In: AUED. **O sapateiro militante**, op. cit., p. 77. Apesar de José Peba ter iniciado sua militância em 1937, período que extrapola o limite temporal de nossa pesquisa (1922-1935), seu relato aqui pode ser utilizado, já que, somente em 1956, período em que ocorreu a divulgação dos crimes de Stalin, o PCB passou por uma reavaliação de seu conteúdo e, ficando na ilegalidade até 1947, também não passou por grandes transformações quanto às suas exigências e práticas de militante.

⁴³ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 378.

⁴⁴ BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 354.

parte do comitê central. Com poucas condições materiais e teóricas, em um país tão extenso e diverso como Brasil, os poucos militantes tinham que ir muito além do que suas forças permitiam. Assim, muitos adoeceram e morreram nas prisões, nas torturas, nos combates nas ruas, nas difíceis viagens pelo país e nos seus esconderijos, sem falar, é claro, dos grandes períodos que ficaram desempregados e sem recursos para alimentar sua família. O que se tinha, portanto, eram subordinações e mais subordinações, ou seja, a vida do revolucionário não poderia ser outra senão a que ele se obrigava pela **paixão** revolucionária. Todas as ações, pensamentos e diálogos do revolucionário deveriam se voltar para sua causa final. Sobre o que era ser militante, Ângelo José da Silva afirmou:

Uma vez que o militante comunista consegue recuperar, construir um sentido para sua ação, ele encontrará as maiores dificuldades para romper com o Partido. 'O comunista milita dentro da empresa, onde seu discurso o expõe ao risco permanente de demissão. Ele milita fora do expediente: reuniões de célula, colagem de cartazes, propaganda de porta em porta etc. Ele milita dentro da própria família, o que não deixa de ocasionar conflitos e rupturas. Nessas condições de trabalho, ou melhor, de militância, não é de se esperar que o indivíduo mantenha uma vida dentro de certos padrões de normalidade. Por mais que os militantes afirmem que o bom militante tem uma vida normal, não podemos acreditar neles sem mediações: a normalidade por ser relativa, é a normalidade do militante. Nesse ritmo desgastante 'sair do Partido é um dilaceramento (a pessoa perde seus amigos, e conseguirá fazer novos?) e um risco (as sereias do anticomunismo estão prontas a recebê-lo em troca do relato de seus sofrimentos e a confissão de seu rancor). O militante comunista sem dúvida se sente diferente, certamente superior [...] ele participa de um projeto redentor da humanidade'. Esse fundo religioso, motor da militância, que aparece em vários autores estudados, penetra até a alma dos indivíduos. Ou se preferimos, vem da sua alma⁴⁵.

Fica claro, assim, que o militante comunista era evolido por uma fé que se firmava em dois elementos: o partido e a história. Norteado por uma concepção finalista e linear de história, ele entendia que a mesma história que produziu o Partido Comunista, conseqüentemente, levaria o capitalismo ao seu final. Diante dessa inevitabilidade, a importância fundamental do Partido decorria do fato de que ele se apropriava teoricamente desta história para conduzi-la. Ocorria, assim, o

⁴⁵ SILVA. **A formação do militante anarquista**, op. cit., p. 43-84. As aspas referem-se a citações de VINCENT. **Ser comunista? Uma maneira de ser**. In: PROST e VINCENT (Orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 450.

desenvolvimento de uma tática que tem como pressuposto a revolução que se ensina⁴⁶.

4.5 Publicações, leituras e doutrinação

As estratégias dos intelectuais pecebistas para a formação política dos membros do partido bem como dos demais trabalhadores brasileiros eram cursos, palestras, conferências, por meio dos quais eles buscavam esclarecer o que era a Revolução Soviética e quais eram os princípios comunistas de Marx, Engels e Lênin. Eles dedicavam-se também à publicação de artigos revolucionários e comentários críticos sobre a política brasileira. No caso específico da formação do militante selecionavam-se diversos textos, que deveriam ser estudados e discutidos pelos membros do Partido.

Entretanto, quanto à divulgação das idéias marxistas, tudo estava por ser feito, até mesmo o estudo dessas idéias pelos próprios militantes. Segundo Edgard Carone, até os anos 20, no Brasil, não existiam discípulos de Marx e Engels, mas apenas alguns leitores que apesar de “considerarem o seu valor, confundem-nos com outras correntes socialistas reformistas, como acontece com Silvério Fontes e o grupo do Centro Socialista de Santos (1895-1896)”. Como exemplo da confusão teórica, Carone cita o caso do Manifesto do Partido Socialista Brasileiro, de 1902⁴⁷:

[...] depois de usar o esquema inicial do Manifesto Comunista, seus autores abandonam o fundamental da ideologia marxista – a luta de classes – e defendem a idéia de que o processo pacífico e ininterrupto levará a classe operária a passar da sociedade burguesa ao estágio superior, que é o socialismo. Esta posição evolucionista e mecanicista é a dominante. Mas, o curioso é que no fim do Manifesto do PSB, de 1902, se recomenda as leituras de *Le Capital*, *Le Manifeste Communiste*, *Socialisme Utopique et Socialisme Scientifique*, todos de Marx e Engels; *La Femme*, de August Bebel; e mais Benoit Malon, com o célebre *Le Socialisme Integral*; Gabriel Deville, com *Principes du Socialisme Scientifique*. Como se vê, todos eles são indicados na edição francesa, menos o de Enrico Ferri, *Il Socialismo e la Scienza positiva*⁴⁸.

A discussão teórica sobre o marxismo no Brasil, até 1924, contava, portanto, apenas com uma única publicação da obra do “Manifesto Comunista” de Marx e

⁴⁶ Com base no ideal de formação militante do PCB, podemos afirmar que havia uma inversão no princípio marxista da história: não se trata da história que cria os princípios, mas os princípios que criam a história.

⁴⁷ CARONE. **O Marxismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986, p. 60.

⁴⁸ *Id. ibid.*, p. 60.

Engels e duas publicações de Lênin: “A luta pelo pão”, em 1920, e “O cidadão e o produtor”, em 1923. Além destas, as obras marxianas ou marxistas conhecidas eram de edições estrangeiras. Consultando o livro de Edgard Carone, que contém uma listagem das publicações marxistas desde sua origem a 1964, pode-se observar que, de 1922 a 1927, no geral, encontram-se listadas apenas 20 publicações. Segundo Carone, isso se deveu à falta de recursos do Comitê Central, o que obrigava a Comissão Executiva a angariar dinheiro antes de publicar seus livros. Neste caso, os jornais, vendidos nas portas das fábricas, eram um importante meio de divulgação das idéias comunistas⁴⁹.

Edgard Carone comenta que, desde 1922, o PCB distribuía os livros da Editorial La Internacional, de Buenos Aires, dentro os quais se podia adquirir Karl Radek, L. Trotsky e as publicações da Internacional Comunista. Astrojildo Pereira, no papel de Secretário Geral do Partido (1922-1929), distribuía livros para os núcleos regionais e células do partido. Segundo Carone:

Ele envia aos militantes de todo o Brasil as publicações do partido, os livros mais importantes editados pelo Bureau d'Éditions e pela Éditions Sociales Internationales. Desta maneira, os livros de Charles Rappoport, Afonso Schmidt, Octávio Brandão, Lênine, Carlos Rates, as teses dos Congressos da III IC., o **Manifesto Comunista**, as revistas Internationale Syndicale Vermelha (ed. Espanhola), **Anarquismo y Comunismo** (de Plekanov), e o **ABC do Comunismo** de Bukharin etc., etc., em línguas francesa, portuguesa ou espanhola, circularam por Recife, São Paulo, Porto Alegre e outras capitais e cidades onde existem núcleos do partido⁵⁰.

Depois de 1930, houve uma verdadeira multiplicação na quantidade de livros publicados, bem como de editoras voltadas para a publicação de obras marxistas, já que a venda era garantida. Segundo Carone: “A Pax, a Cultura Brasileira, a Calvino, a Unitas etc. surgem triunfalmente, com linhas editoriais definidas, traduzindo obras existentes entre as diversas casas publicadoras francesas. Uma ou outra, entretanto, são feitas de traduções espanholas”⁵¹. Na seqüência, Carone informa que, entre 1930 e 1937, no Brasil, começaram a aparecer também obras literárias:

Pela primeira vez começam aparecer no Brasil, de maneira sistemática, John Reed, certo tipo de literatura política do marxismo de Maximo Gorki, obras de Lenine, Losovski, Trotsky, Manuiski, Prokovski, Plekanov, Barbusse, Marx e Engels, Max

⁴⁹ Edgard Carone acrescenta ainda que o jornal “Voz Cosmopolita inicia a publicação de O Manifesto Comunista em capítulos, entre julho de 1923 e janeiro de 1924” (*Id. Ibid.*, p. 62). O leitor que desejar visitar a lista de livros citados por Carone, deve consultar as páginas 185 e 186 do livro citado.

⁵⁰ *Id. Ibid.*, p. 64.

⁵¹ *Id. Ibid.*, p. 65.

Beer, Bukharin, Krupskaja, Krilenko, Ladipus e Ostrovitianov, Lissagaray, Rappoport, Stalin, Bogdanov, Zetkin, Talheiner⁵².

De todas as obras mencionadas por Carone, segundo os relatos dos pecebistas, as mais lidas eram: “Manifesto Comunista”, “ABC do comunismo” e excertos das obras de Lênin. Existia também o quinzenário francês “La Correspondance Internationale”, uma publicação que continha numerosos discursos e artigos e que era divulgada em todo o mundo. Segundo Astrojildo Pereira, foi somente em 1924 que se realizaram as primeiras tentativas de fazer uma análise da realidade brasileira pelo viés marxista⁵³.

Contudo, apesar de o PCB buscar uma unidade de formação da consciência operária, existia, nas condições brasileiras, uma relativa diferença entre a formação do militante intelectual residente em São Paulo e Rio de Janeiro, o operário de chão de fábrica e o morador no interior do país que se caracterizava mais pelo analfabetismo e pela crença religiosa. As variadas profissões, particularidades familiares, capacidades de leitura e experiências com a vida política resultaram em formas e níveis diferentes de apreensão das idéias comunistas.

Astrojildo Pereira, por exemplo, era residente no Rio de Janeiro, o pai era médico e fazendeiro. Muito cedo se tornou um leitor e admirador de Machado de Assis e se envolveu na campanha civilista de Rui Barbosa. Com a derrota de Rui, em um momento em que os movimentos sociais começavam a crescer, aproximou-se de Lima Barreto e de outros intelectuais. Seu primeiro contato com as idéias de esquerda foi a leitura de alguns folhetos anarquistas que seu pai tinha trazido de São Paulo. Em 1910, freqüentando o “Café Jeremias”, conheceu Domingos Ribeiro Filho, entre outros anarquistas, e se tornou mais próximo das idéias anarquistas. Com o impacto da Revolução Russa, aproximou-se das idéias comunistas⁵⁴.

Praxedes, o sapateiro que chegou ao poder por intermédio da Insurreição Comunista, de 1935, nasceu em 1900 no interior do Maranhão. Ele narra que se

⁵² **Id. *ibid.***, p. 66. Entre as publicações, Carone destaca ainda as dos autores simpatizantes dos ideais revolucionárias, escritos antes da revolução, como: Boris Pilniak, Gladkov, Adveenko, Kuprin, Lebedinski Tolstoi, Fibitch e, de autores não russos: Glaeser, Silone, Malraux, Istrati, Maran, O’Flaherty, Roth, Gold, Lewton, Reed, Harrison e etc. Devem ser mencionados também os panfletos, volantes e jornais, que, segundo Carone, eram publicados em grande número, o que tornava o conjunto de leituras mais rico do que o acervo de livros.

⁵³ PEREIRA. **Pensadores, críticos e ensaístas**, op. cit., p. 656.

⁵⁴ O leitor que desejar outras informações deve consultar: FEIJÓ. **Formação política de Astrojildo Pereira** (1890 – 1920). São Paulo: edições MR, 1985.

interessou pela política por influência de seu padrinho, o líder católico Cândido Henrique de Medeiros, e, em 1917, quando as primeiras notícias sobre a revolução chegaram ao Brasil, passou a se interessar pelo comunismo. Conta ele que, até aquele momento, não sabia nada do marxismo, só havia lido “A Bíblia” e os livros escolares⁵⁵.

Octávio Brandão era filho de proprietário de farmácia em Viçosa, Alagoas. Seu interesse pelas idéias comunistas surgiu por influência de Astrojildo Pereira, que, com freqüência, o visitava em sua farmácia, falando-lhe do marxismo e fornecendo-lhe as primeiras obras.

Mario Pedrosa filiou-se ao partido em 1926, mas, em 1927, em razão da cisão entre trotskistas e marxistas-leninistas-stalinistas, afastou-se. A política fazia parte de seu ambiente familiar, já que seu pai, senhor de engenho do Nordeste, era senador da República e ministro do Tribunal de Contas. Pedrosa, quando jovem, como era comum em sua época, foi para a Faculdade de Direito (RJ), onde cumpria suas obrigações de estudante. Nessa faculdade, “foi despertada sua atenção para as questões sociais, por influência do professor Castro Rabelo”. Em consequência, com 20 e poucos anos, encontrou-se com o marxismo pela primeira vez⁵⁶.

Leôncio Basbaum veio de uma família de imigrantes judeus. A família não era abastada, mas a situação não era de penúria. Aos 19 anos, foi para o Rio de Janeiro, estudar medicina. Em um café, no Rio de Janeiro, foi apresentado a Astrojildo Pereira, conhecendo também João da Costa Pimenta, Octávio Brandão e Paulo Lacerda. Conta que as conversas eram sempre muito intensas e as discussões tinham como foco questões políticas e o noticiário dos jornais. Certa vez, apesar do grupo comunista não lhe dar muita atenção, em virtude de sua pouca idade e da origem pequeno-burguesa, Astrojildo lhe ofereceu dois livros: o “ABC do Comunismo”, de Bukharin, e “Agrarismo e industrialismo”, de Octávio Brandão, que acabara de ser publicado. Assim, ouvindo e lendo, Basbaum foi aprendendo o que era comunismo, anarquismo, União Soviética, assuntos difíceis de serem

⁵⁵ Ver: OLIVERIA FILHO. **Praxedes**: um operário no poder, op. cit.

⁵⁶ MARTINS. A utopia como modo de vida. In: MARQUES NETO (org.). **Mario Pedrosa e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 30. Mario Pedrosa, em 1927, foi para Berlim com o propósito de, em seguida, ir para a Rússia, onde iria freqüentar a Escola Leninista, destinada à formação de líderes comunistas de todo o mundo. Por motivo de doença, sua viagem foi interrompida na Alemanha, onde se identificou com as posições de Trotsky, vindo a ser o principal difusor de suas idéias no Brasil.

encontrados para leitura. Sobre seu ingresso no partido e seu trabalho de militância, Basbaum narra que executava diversas tarefas: estudos, distribuição de panfletos, venda de jornais nas portas das fábricas, além de ter sido incumbido de organizar a Juventude Comunista e ministrar cursos em fábricas e sindicatos. Sobre os cursos, narra que certo dia foi convidado a realizar um curso teórico sobre “O Capital”, de Marx. Entretanto, jamais havia visto “esse livro, o qual os ‘camaradas’ falavam como algo de super-extraordinário e difícil de entender”. Astrojildo tinha lhe dado um resumo, famoso na época, de autoria de Gabriel Deville e traduzido para o português. Ele conta que leu o livro em duas noites, entendendo pelo menos a metade, e, com esse conhecimento e mais o que havia aprendido com o “ABC do Comunismo”, foi dar o curso⁵⁷.

Luís Carlos Prestes, pelo lado materno, era de família aristocrática. Conta que ficou órfão de pai quando era criança, tendo sido criado pela mãe, Leocádia Prestes, que provia o sustento da família como professora de piano. Prestes se aproximou das idéias marxistas no fim de 1927, quando Astrojildo Pereira, como secretário-geral do PCB, foi até a Bolívia discutir com ele uma política de alianças. Nessa ocasião, Astrojildo levou consigo uma mala cheia de livros marxistas, uma boa dúzia de volumes de Marx, Engels, Lênin, entre outros, quase todos em francês, das edições de L’ Humanité. Nesse encontro, o secretário-geral transmitiu o pensamento do Comitê Central do PCB sobre a aliança entre comunistas e combatentes da Coluna. No entanto, foi na Argentina que Prestes estudou efetivamente o marxismo, lendo, inclusive, os volumes de “O capital”. Prestigiado pelo Secretário Sul-Americano da Internacional Comunista, Prestes foi convidado a trabalhar como engenheiro na União Soviética, onde pode “aprender o marxismo-leninismo”. Em 1934, depois de uma série de tentativas frustradas, por ordem de Manuisky, o PCB o aceitou. Em 1935, em Moscou, no VII Congresso da Internacional Comunista, foi eleito para o Comitê Executivo do Cominter. Por determinação desse Congresso, Prestes retornou ao Brasil, onde deveria formar as frentes populares, congregando todos aqueles que tivessem posições antifascistas⁵⁸.

⁵⁷ BASBAUM, **Uma vida em seis tempos**, op. cit., p. 37 a 40.

⁵⁸ MORAES e VIANA. **Prestes: lutas e autocríticas**. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 31 a 60.

José Peba, “o sapateiro militante”, era filho de lavrador no interior da Paraíba. Conhecia apenas as primeiras letras. Em entrevista concedida a Aued, narra que seu primeiro contato com os comunistas ocorreu no local de trabalho. Porém, destaca que o gosto pela política já vinha de família. Ele cresceu ouvindo histórias de uma disputa pelo poder no Cariri, entre os Brito e Gaudêncio. Seu bisavô havia integrado o Partido Liberal, mas a grande influência foi de sua tia Honorina, que esteve muito presente em sua vida. Para ele, tia “Honorina era mulher danada de tihosa. Sua vida era a política”. Apesar da vivência política na infância, somente em 1934, quando começou a trabalhar numa fábrica de sapatos em Campina Grande, começou a entender um pouco mais o que era um partido político. Conta ele que, na fábrica de sapatos, entrou em contato com várias vertentes políticas e religiosas e foi ali que um de seus mestres, que era do PCB, lhe explicou “os problemas de trabalho, do movimento sindical e do social”. José, em seus primeiros anos de sapateiro, aprendeu a participar das primeiras tarefas orgânicas do partido, arrecadando dinheiro para custear transporte e alimentação de alguns comunistas em dificuldades. Filiou-se ao Partido somente em 1937⁵⁹.

Fernando de Lacerda e Paulo de Lacerda vieram de uma família de tradicionais políticos do Estado do Rio. O pai, Sebastião de Lacerda, era Ministro do Supremo Tribunal. Paulo de Lacerda aderiu ao PCB por volta de 1923. Formado em direito, foi preso muitas vezes. Em 1931, já vinha apresentando sintomas de perturbações mentais, mas, tendo sido submetido várias vezes a fuzilamento simulado, perdeu a razão. Fernando era formado em medicina, foi um dos que defendeu a linha obreirista. Viveu em Moscou entre 1935 e 1940⁶⁰.

Carlos Lacerda provinha de uma família de políticos. Seu pai, Mauricio de Lacerda, era jornalista e político influente, com o qual o PCB, por meio do BOC,

⁵⁹ Sobre José Peba, consultar: AUED. “**O sapateiro militante**”, op. cit. A respeito de José Peba ser da “classe de sapateiros” e do interior do sertão nordestino, Aued comenta que é difícil “delimitar José como um operário de fábrica dos ‘tempo modernos’, à maneira de Chaplin. Contudo, essa parece ser a originalidade de sua biografia: ele se tornou militante comunista num ambiente diferente do da grande fábrica. A expressão ‘classe dos sapateiros’, muitas vezes empregada por ele, revela uma pertinência dúbia a um conjunto. Como exemplo, lembra a sua inscrição no sindicato, em 1944, como industrial-sapateiro. Ou seja, significa que ele não foi nem sapateiro assalariado, nem tampouco industrial (proprietário de meios de produção), mas os dois. Para tornar o quadro teórico mais complexo, mesmo sendo industrial, ele se alinhou politicamente ao lado dos trabalhadores assalariados, contra os intelectuais que não se cansava de denominar como burgueses” (AUED, 2006, p. 66-7).

⁶⁰ Ver: RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História geral...**, op. cit., p.388.

tentou uma aliança, mas, ao final, isso desembocou em diversos desentendimentos e momentos de acirradas oposições políticas. Carlos era sobrinho de Fernando e Paulo acima citados e teve contato com diversas personalidades políticas tanto de direita como de esquerda. No entanto, sua formação marxista mais consistente deu-se na Faculdade de Direito, em 1932. Conta ele que o marxismo era popular na faculdade, em parte devido ao ensino. No curso do professor Leônidas de Rezende sobre Economia Política, aprendia-se marxismo. “Nada mais. Maior influência provinha das noites nas casas dos professores Leônidas de Resende e Castro Rabelo, onde os estudantes reuniam-se para conversar”. Segundo ele, foi nesse período que foi persuadido a entrar para o movimento comunista. Foi expulso do PCB em 1937⁶¹.

Teríamos muitos outros militantes para descrever, mas, de todos que ainda faltam, incluímos aqui Caio Prado Jr. Este era filho de uma das mais tradicionais famílias de São Paulo, os Silva Prado. Ingressou no partido pouco antes de 1932, com aproximadamente 25 anos. Já havia participado do Partido Democrático (PD). Também participou da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Seu interesse pelas idéias comunistas teve origem no impacto causado pelas notícias sobre a edificação do socialismo na URSS. Entretanto, apesar de filiado ao partido e ser reconhecido como o mais importante historiador marxista brasileiro, não teve posição de destaque na direção do PCB. Sua divergência quanto à caracterização da agricultura brasileira somada a sua posição social foi motivo para atrair algumas desconfianças.

Apesar de as diversas narrativas acima indicarem um trabalho de doutrinação política por parte do PCB, esta doutrinação não era uma prática exclusiva do PCB. A ideologia contrária também se servia dos mesmos instrumentos. Como exemplo, podemos mencionar a entrevista concedida por Joel Martins a Ester Buffa e Paolo Nosella. Segundo este educador, em 1935, quando tinha 12 anos, chegando tarde em casa por causa do movimento que a “Intentona Comunista” fazia na rua, ouviu falar de Marx pela primeira vez. Foi quando seu pai o interrogou: “Você anda lendo Marx! Imagine, eu com 12 anos [...]. Quem é Marx? De tanto ele me falar, eu disse, então vou ler. Mas era proibido. Veja o que aconteceu:

⁶¹ Ver: DULLES. **Carlos Lacerda**: a vida de um lutador. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992, p. 40.

nas primeiras horas no ginásio, que era o Caetano de Campos, o professor não dava aula; ele fazia uma apologia contra o comunismo, contra o marxismo, contra o esquerdista exaltando a democracia liberal. Isso nos anos 1935, 36 e 37”⁶².

A respeito dos relatos destacados, podemos observar que, conforme o período em que cada militante ingressou no partido, os fatos históricos (o impacto da Revolução Russa, o desenrolar dos acontecimentos do movimento de 1930 e do movimento comunista de 1935) tiveram alguma influência sobre suas opções políticas. Observa-se também que alguns já tinham contato com a política, seja pela tradição familiar seja pela participação em outros partidos políticos. Mas o que é notório é a forma como a maioria entrou em contato com as idéias comunistas. Ou seja, quase todos destacam o contato direto com algum militante como imprescindível na sua escolha política e, em menor grau, alguns apontam o contato com alguma forma de leitura. Assim, apesar das diferenças de posicionamento diante dos fatos históricos, de níveis de apreensão ou do lugar que ocupavam no processo produtivo, os contatos realizados em sindicatos, locais de trabalho, locais clandestinos ou conversas com algum amigo, parente ou companheiro de trabalho foram imprescindíveis em suas formações.

Concluimos, assim, que o trabalho de divulgação das idéias bolcheviques era realizado de duas maneiras: pela imprensa, cuja incumbência era “levar a palavra comunista, forte e intensamente, ao seio das massas”⁶³ e pela divulgação corpo a corpo, pelo contato direto entre o militante e os trabalhadores, ou seja, do contato direto do novo integrante do partido com o movimento político dos trabalhadores. Apesar da preocupação com a publicação da teoria marxista através de revista e jornais⁶⁴, o trabalho militante também se dava de pessoa para pessoa.

⁶² BUFFA. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 77.

⁶³ PEREIRA. A situação Política (1928); Síntese da Política Atual (1928); A situação Atual do Partido (1928), **La Correspondencia Sudamericana**, 15 e 30 set. 1928. In: CARONE. **O PCB**, op. cit., p. 45.

⁶⁴ Como exemplo da preocupação do PCB com as publicações, citamos alguns jornais e revistas que foram fundados entre 1922 a 1928 e tiveram maior expressão: **O Alfaiate** – Órgão da União dos Alfaiates e Classes Anexas – RJ. (1923/1928). **A classe Operária** (órgão Oficial do PCB), Rio de Janeiro, 1928-1936, dirigido por Octávio Brandão até 1931. Alguns números foram publicados em São Paulo e a numeração nem sempre é subsequente. Semanário – **Jornal Partidário**, criado pelo Partido Comunista em 01/05/1925, após a publicação do n.º 12 foi fechado. Reapareceu em 1928 e, em meados de 1929, foi invadido e depredado, interrompendo as publicações. Diante da repressão, reapareceu sempre, mas como Órgão Central do PCB/RJ (1928 – 1953). **O Internacional**, 1923 (?), de São Paulo. **A Manhã** – Octávio Brandão, em 1927, publicou reflexões sobre a conjuntura política do país. **Movimento Comunista – REVISTA** cujo objetivo era divulgar as idéias Comunistas e que, tendo sido fundada em 01/1922, foi fechada em 06/1923. **A Nação**, vespertino do Rio de Janeiro,

“Ir às massas” significava também falar para os mais próximos⁶⁵, significava envolver pessoas próximas nas ações do partido, trazendo-as para dentro do movimento político dos trabalhadores.

Pelos relatos dos militantes, podemos perceber que, de modo geral, entre as tarefas que lhes cabiam constavam os atos de ler, escrever, discursar, mimeografar, panfletar, professar, explicar, arrecadar fundos, prestar socorro, fugir, suportar a tortura física e a saudade. Essas eram as funções e sentimentos integrantes da vida de todo militante.

No conjunto dos planos de formação do PCB, verifica-se que, além da propaganda escrita e verbal, os integrantes também se utilizavam da experiência soviética. Ao mesmo tempo em que a ditadura do proletariado se intensificava, a Rússia se tornava um centro de propaganda das idéias comunistas. Os intelectuais comunistas de destaque eram freqüentemente incentivados a viajar para a URSS, bem como a publicar suas impressões, evidentemente, as positivas. Esses intelectuais relatavam a situação de penúria em que a URSS se encontrava logo depois da revolução bolchevique, destacando que, apesar de ter sido destruída pela guerra e prejudicada pelo longo período de seca, ela conseguira, em pouco tempo, atingir um desenvolvimento surpreendente na indústria e no ambiente cultural. O papel das transformações revolucionárias internas e a consolidação da ditadura do proletariado, a liberdade e o avanço econômico eram temas a que o Partido constantemente recorria, mas com um fim apologético e propagandista, sempre

fundado em 03/01/1927, fechado em 28/06/27, com a lei Celerada. Foi eloqüente defensor da frente única, dirigido por Leônidas de Rezende ex-positivista que ingressa no PCB em 1927. Redação: Paulo Lacerda, Octávio Brandão e Astrojildo Pereira. Tendência comunista Antiligarquica e antiimperalista. **O Paiz**, 1924 (?), responsável pelas questões trabalhistas e tinha raízes no Ministério da Agricultura. Deu um espaço momentâneo aos comunistas por ocasião da aliança. **O solitário**. Santos (SP), 1927-1929, dirigido por Antonio Simões de Almeida. **Spartacus** – anarcocomunismo, inspirado na Liga Alemã deste mesmo nome, fundado antes de 1922 (?). **O Trabalhador do Brasil** (órgão da CGTB). Rio de Janeiro, 1933. **União de Ferro** (órgão do PCB nas Forças Armadas). Rio de Janeiro, 1932-1935. **A Vanguarda** – PSB. Fundado em 1925, pode conter uma tendência reformista da II IC. Também pode ser um jornal Comunista, dirigido por Astrojildo Pereira. **A Voz Comunista**, 1927, dirigido por Adalgiso Py. **A Voz Cosmopolita**, 1923 (?), do Rio de Janeiro, tendência comunista. **Voz do povo** – fundado antes de 1922 (?). **A Voz do Trabalhador** (órgão da Federação Operária do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 1933-1934. E necessário lembrar que na historiografia algumas datas não coincidem.

⁶⁵ No que se refere à formação política realizada pelo PCB, consideramos importante destacar que, nos anos 1920, mais de 90% dos integrantes nos cursos eram operários, a passo que, em 1946 a totalidade dos seus membros era de estudantes. Porém, apesar dos operários participarem mais dos cursos no período inaugural do PCB, estes ocuparam posições de segundo escalão na máquina política (RODRIGUES. O PCB... In: FAUSTO (org.). **História geral...**, op. cit., p.384).

mostrando que o governo de Lênin e a ditadura do proletariado tinham sido eficientes na organização, distribuição da produção e divisão dos benefícios sociais. Por isso, se dava ênfase aos livros que descreviam a fortaleza do Estado e a necessidade do proletariado assumir o poder político como condição de elevar a produção social⁶⁶. Em termos gerais, as publicações mostravam uma confiança inabalável no Estado Soviético. Obviamente que, qualquer dúvida a este respeito não era publicado. Ao contrário, o autor era expulso do partido e classificado como traidor da causa operária. Evidentemente, em termos de produção da história, tal evidência obriga-nos a levar em conta a posição política do relator, se é que é possível separar.

4.6 Características pedagógicas dos cursos de formação

O PCB, na luta pela formação política dos trabalhadores brasileiros, além da complexidade e diversidade profissional, regional e cultural, da repressão policial e da ilegalidade, no final da década de 1920 e início da de 1930, realizou uma discussão interna sobre a origem de classe de seus dirigentes. O lema era “proletarizar” o partido, torná-lo representante da classe operária. Nesse ideal, a formação militante não poderia ficar restrita a um grupo de intelectuais, mas deveria “despertar” a consciência operária dos operários e trabalhadores das diversas regiões. Como se tratava de uma massa analfabeta, ignorante, preconceituosa, supersticiosa e ou infectada de dogmas religiosos, era necessário ter uma pedagogia e um plano de ação. Era necessário chegar às massas.

Nesta intenção, o PCB divulgou alguns panfletos. Em tom imperativo, de forma enfática, com explicações simplificadas, divididas em parágrafos curtíssimos, recomendava a organização de cursos, aconselhava que se tomasse cuidado com a

⁶⁶ Ao consultarmos os discursos políticos pronunciados e as reivindicações operárias sobre a legislação brasileira na década de 1920, verificamos várias tentativas de regulamentação da produção e da relação entre capital e trabalho com base nas leis sociais. Reivindicava-se o seguinte: leis de férias, leis sobre o trabalho de mulheres e crianças, leis sobre a segurança e higiene no trabalho. Reivindica-se também a interferência do governo na organização da produção, nos seguintes casos: leis alfandegárias, construção de estradas, portos, importação de equipamentos, etc. A lista de demandas reiteradamente feitas em congressos operários e pelos proprietários dos meios de produção pode ser verificada em MORAES FILHO, **Idéias sociais de Jorge Street**, op. cit., e PINHEIRO, **Política e trabalho no Brasil**, op. cit.,

repressão e definia também o método de explanação e os objetivos a serem atingidos. Conforme um panfleto/documento:

Nessa primeira reunião lerás algum artigo, folheto ou boletim bem acessível para os cérebros mais atrasados. Isto é fundamental. Se comesças querendo embrenhar-te em moral e filosofia, em lugar de leres alguma coisa sobre as classes e a luta das classes, nada conseguirás. É preciso fazer obra de trabalhador, para trabalhadores, e não obra de pedante.

[...] As leituras devem ser comentadas, travando-se discussões em torno dos trechos mais importantes.

Portanto, a obra inicial é criar um núcleo de trabalhadores que tenham uma noção exata da questão proletária, da Revolução Russa, do comunismo teórico e prático.

Sem isso, nada poderás fazer pelo proletariado dessa localidade, quer dizer, nada poderás fazer por ti e pelos teus companheiros⁶⁷.

Reiterava a emergência da formação de um quadro de militantes, que seriam multiplicadores da teoria marxista. Na tentativa de formar um novo homem, o discurso pecebista acabou por se assemelhar, em boa medida, ao discurso reformista que relacionava “atraso” econômico ao “atraso” cultural do povo. Os intelectuais do período, especialmente os liberais convictos, almejavam formar uma nação o mais próxima possível das nações européias desenvolvidas e, por isto, defendiam a escola popular. Os pecebistas, cuja referência era o desenvolvimento soviético, atribuíam à vanguarda do partido a tarefa de propagar o conhecimento que lhes interessava. A etapa histórica brasileira poderia ser vencida por meio da propaganda do comunismo.

Em outro panfleto, editado também pelo “Centro de Cultura Proletária”, a questão da formação do militante foi abordada com as mesmas marteladas doutrinadoras. A preocupação central continuava sendo a de divulgar as idéias comunistas, mas o documento continha também considerações sobre a necessidade de uma metodologia que tornasse a teoria compreensível para todos, até mesmo para os “indivíduos atrasados”. Além disso, alertando para o cuidado de se evitar uma discussão enfadonha, no panfleto “Centro de Cultura Proletária”, recomendava-se que o militante tivesse um “vocabulário pobre”, “interessante” e que falasse de acordo com a profissão de cada um. Destacava-se que era necessário que o militante explicasse a divisão de classes, a diferença entre Estado e política burguesa e entre Estado e política do proletariado. Nesta tarefa, recomendava-se que se mostrassem fotografias ou objetos vindos da Rússia. Acreditava-se que a

⁶⁷ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Centro de Cultura Proletária**, op. cit.

imagem, a foto de “trabalhadores bem alimentados, vestidos decentemente, instalados com certo conforto, penetrava mais profundamente do que a bela descrição da sociedade futura”⁶⁸.

Como princípio educativo e didático, diante da população inculta, buscava-se a simplificação e a imagem imediata. O PCB alinhava-se à idéia de que, entre o senso comum, dado pela observação e a consciência de classe, situava-se o partido. Era o partido que fazia a mediação entre o visível e a consciência de classe, porém, diante do povo inculto, o PCB não ia além do imediato. Por meio da imagem e da pregação partidária, o “Centro de Cultura Proletária” procurava mostrar e provar que existia a possibilidade de uma sociedade melhor. Buscava, assim, apresentar a materialidade do comunismo, mas no limite da consciência popular, diferenciando os níveis de consumo.

Uma prática pedagógica com esse perfil até pode conseguir maior impacto imediato, mas perde no que diz respeito à capacidade de conseguir uma reflexão mais consistente sobre as relações sociais e os mecanismos pelos quais o sujeito se insere na totalidade social. Assim ao enfatizar o elemento visual das diferenças de classe e de sociedade, os pecebistas deixavam de dar o devido valor ao complexo social em que as classes se relacionavam. Como se tratava de uma educação realizada pelo partido, assumia-se um viés político partidário, com base na substituição de uma verdade pela outra, ou seja, destacava-se apenas o argumento de que existe um partido bem intencionado lutando contra os mal intencionados.

Com o objetivo de indicar o certo e o errado na luta política e na sociedade, o “Centro de Cultura Proletária” argumentava que a Igreja era um dos grandes inimigos do povo e do comunismo. Em diversos artigos e panfletos publicados pelos órgãos do Partido, a Igreja era vista como um elemento burguês e como uma forma de manter os interesses da classe burguesa. O PCB considerava a religião como uma das causas de todos os obstáculos encontrados para o avanço revolucionário, ao mesmo tempo em que supunha a verdade comunista como libertadora da humanidade. Por isso, orientava o militante educador quanto aos dez mandamentos da propaganda comunista:

⁶⁸ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Para fazer propaganda individual**. 01 jun. 1924 (CEDEM – SP).

1ª. Mostrarás que o padre é explorador, parasita, aliado dos ricos, portanto, inimigo dos pobres; 2ª. criarás um abismo entre os padres e o Cristo, tornando-os irreconciliáveis, acentuando neste a humildade, a pobreza, e naqueles, a soberba, a riqueza; 3ª. acentuarás, pouco a pouco, as falhas de Cristo – reconhecer César, o imposto, a eternidade da pobreza, pregar a obediência, a resignação; 4ª. provarás que Cristo, indiretamente, era aliado dos ricos contra os pobres, pregando a estes a resignação, a não violência ; 5ª. mostra que Cristo foi apenas um desequilibrado, ora dizendo sim, ora dizendo não – ora, violento, chicoteando os vendilhões, ora tolstoiano, suportando todas as afrontas; 6ª. tratarás da falência de sua obra durante 2.000 anos de cristianismo – os crimes dos padres, dos povos e dos monarcas cristãos; 7ª. farás ver que Deus não se importa com os pobres; 8ª. demonstrarás que Deus é inimigo dos pobres e protetor dos ricos; 9ª. mostrarás que, se Deus existe, é um mau, porque deixa os pobres serem explorados pelos ricos; 10ª. provarás que Deus não existe, que ele foi criado pelos homens, que a concepção de Deus tem variado com a evolução humana⁶⁹.

Escrevendo com períodos simples, vocabulário limitado, verbos no imperativo e em tom de combate, os pecebistas destacavam que existia outra maneira de pensar e sentir o mundo. Para eles, a formação do homem deveria se basear na formação política e não na religiosa. Em um tom de agressividade contra a igreja, expressavam inconformismo com o homem que aceitava sua condição social. O “Centro de Cultura Proletária”, desta forma, anunciava a necessidade do militante esclarecido levar a verdadeira palavra libertadora aos que se encontravam subordinados e oprimidos. Então, era necessário agir sobre as consciências. Se o problema estava na Igreja Católica, que havia penetrado profundamente no espírito humano, o caminho era criar uma nova consciência. Opondo-se ao princípio religioso, entendiam que a formação política seria obtida com a divulgação do que era o comunismo, o que era a revolução russa e o que pensavam seus teóricos. Em lugar da “Bíblia sagrada” e de Jesus, eles colocavam “O capital”, Marx, Engels e Lênin.

Podemos dizer que os pecebistas, atacando a prática e o pensamento religioso, de um lado, inegavelmente, expressavam o movimento renovador educacional do período, que, com base nas idéias de Dewey, havia despontado de forma mais acentuada na Europa e nos EUA. Porém, de outro lado, não é possível deixar de observar que o PCB, em seus discursos, contraditoriamente, apenas mudava a vestimenta de um mesmo conteúdo. Mudava a moral por outra. Contra a fé religiosa, pregava a fé na causa operária.

⁶⁹ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Para fazer propaganda individual**, op. cit.

Com base em Ângelo José da Silva, podemos destacar que a oposição dos pecevistas à religião católica, na verdade, não significava um rompimento com o exercício dogmático de divulgação da verdade: “nas suas atividades o militante também se enreda na dificuldade de identificar com um mínimo de clareza o que constitui sua própria atividade e o que constitui a política. Assim, o Partido acaba por substituir uma coisa pela outra, o que tem como consequência imediata a volta para o lugar de origem da própria militância, a saber, a religião”⁷⁰.

Para atingir todos os trabalhadores, o PCB organizou cursos para diferentes grupos de trabalhadores e em diversos locais. Segundo Octávio Brandão:

No Rio de Janeiro, de outubro de 1925 a maio de 1926, por decisão da Comissão Central Executiva do Partido Comunista do Brasil, organizei e realizei um curso para 11 grupos de trabalhadores: metalúrgicos e operários da construção civil e naval de Niterói e das ilhas do Caju, Viana e Conceição. Trabalhadores em cafés, hotéis e restaurantes do Rio de Janeiro. Marinheiros e remadores. Tecelões da Gávea. Tecelões da fábrica Aurora, em Real Grandeza. Tecelões da fábrica Aliança, nas Laranjeiras. E outros⁷¹.

Brandão destaca também que os operários e trabalhadores em geral “mantiveram rigoroso sigilo e fidelidade ao amigo” e narra:

No curso, eu lia fragmentos de Lênin e explicava-os. Acentuava o papel do imperialismo, sua penetração no Brasil, a significação do PCB e a dos sindicatos. Debatia os problemas com os alunos. Eles participavam ativamente dos debates. Este curso impulsionou o desenvolvimento de muitos militantes de base e operários simpatizantes. Deles nasceram as primeiras células do PCB em várias empresas, como as grandes fábricas de tecidos da Gávea: Carioca e Corcovado⁷².

Segundo Brandão, ele se comportava como aquele que levava o conhecimento aos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, valorizava a participação deles nos debates. No entanto, via a vanguarda militante como uma força esclarecedora e motriz que se irradiava por diversos lugares e a considerava como ponto inicial da revolução. Na continuidade da narrativa sobre sua peregrinação pelo país em 1929, ele fez questão de frisar que em seu “trabalho de educação e organização, agitação e propaganda” do Partido, procurava também explicar em suas conferências que “era o imperialismo” o “inimigo principal”⁷³. Contava que, após 1930, fazia questão de denunciar o “verdadeiro” caráter da “revolução de 1930”, explicando aos trabalhadores que se trata de uma revolução coordenada pelos

⁷⁰ SILVA. **Formação do militante anarquista**. Op. cit., p. 70.

⁷¹ BRANDÃO. **Combates e Batalhas**, op. cit., p. 321.

⁷² **Id. Ibid.**, p. 322.

⁷³ **Id. Ibid.**, p. 354-355.

“fascistas”, ou seja, uma “contra-revolução”, cujo objetivo claro era manter a ordem anterior. Assim, no momento em que o movimento de 1930 levava o Brasil a ingressar na Nova República, a perspectiva revolucionária e a crença no proletariado como agente histórico foi complementada pela idéia de que existia uma contra-revolução, na qual as forças opositoras tinham se colocado contra as massas operárias, de forma a manter a ordem anterior⁷⁴.

A intervenção do PCB como formador da consciência operária pode ser mais perceptível em seus programas de formação, dos quais podemos destacar a “Proposta para um programa de estudos”:

1 - A CORRELAÇÃO DA REVOLUÇÃO BRASILEIRA COM O MUNDO ATUAL

- a- a crise geral do capitalismo na atualidade
- b- o sistema mundial do socialismo hoje
- c- a luta nos países capitalistas desenvolvidos
- d- o papel das forças progressistas nos países atrasados e dependentes
- e- a política exterior da ditadura

2 - A REVOLUÇÃO NA AMÉRICA LATINA E O BRASIL

- a- distribuição de forças na América Latina
- b- as forças ant imperialistas
- c- a política e a ação do imperialismo
- d- a política da ditadura na América Latina

3 - A ECONOMIA BRASILEIRA

- a- a estrutura econômica
- b- a forma de existência do capitalismo no Brasil, CME
- c- o Brasil e o mercado mundial
- d- a lei da acumulação do capital no Brasil
- e- a crise econômica atual
- f- a política econômica financeira da ditadura

4 - AS CLASSES SOCIAIS NO BRASIL

- a- estrutura
- b- formação histórica
- c- ideologia na sociedade brasileira
- d- formas de ação
- e- a luta de classes no Brasil e suas formas atuais

5 - O ESTADO BRASILEIRO

- a- formação, estrutura, formas
- b- as forças armadas
- c- o estado fascista
- d- o regime da ditadura militar fascista
- e- governo e políticas da ditadura

6 - A FRENTE PATRIÓTICA ANTIFASCISTA

- a- a resistência ao fascismo
- b- o movimento democrático patriótico antifascista
- c- o movimento operário sindical
- d- o movimento camponês
- e- a igreja no Brasil
- f- os movimentos das camadas médias urbanas

⁷⁴ Id. Ibid., p. 368.

- g- o MDB
- h- o movimento patriótico
- i- o partido e seu papel
 - 1 - programa do partido
 - 2- estratégia partidária
 - 3- tática
- a- objetivo tático central
- b- instrumento social de transformações democráticas patrióticas
- c- formas de luta e de organização⁷⁵

Na década de 1950, José Peba participou de um curso de capacitação política organizado pelos dirigentes nacionais do PCB, em Natal (RN). Deste curso resultaram algumas anotações manuscritas em um caderno que Aued transcreve no livro “O sapateiro Militante”:

I PARTE

1ª. aula – Sem a teoria, a prática é cega.

2ª. aula – o estudo e a vida do partido.

3ª. aula – o estudo individual.

4ª. aula – estudar não é difícil.

5ª. aula – quais os materiais de estudo?

6ª. aula – o Método de estudo

7ª. aula – o que estudar no momento.

- A história do Partido Bolchevique da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

- A biografia do camarada Stálin.

- O Manifesto de Marx e Engels.

- O Folheto do Partido.

- O Comentário Nacional e Internacional da Voz Operária, a Classe Operária. Revista Problemas e Democracia Popular.

8ª. aula – a Teoria marxista-leninista-stalinista não é dogma.

- 1. A situação nacional e internacional – modificações no mundo depois da 2ª. Guerra Mundial.

- 2. A luta contra o imperialismo pela democracia em todos os países.

- 3. A agressividade do imperialismo e o fortalecimento do socialismo.

- 4. A linha política é determinada pelos interesses da classe operária.

- 5. Os dois lados do movimento operário: objetivo e subjetivo.

- 6. Análise marxista das forças de classe.

9ª. aula - (não há referência)

10ª. aula – A construção orgânica, política e ideológica do PCB.

- 1. As responsabilidades do partido no momento atual.

- 2. As debilidades políticas.

- 3. As debilidades orgânicas.

- 4. As debilidades ideológicas.

- 5. Consolidação política, ideológica e orgânica.

- 6. Condições favoráveis à construção do partido.

- 7. Como fortalecer politicamente o partido.

⁷⁵ Esta “Proposta para um programa de estudos” encontra-se no “Archivio Storico del Movimento Operaio Brasiliano - Milano”, com cópia disponível no CEDEM – SP, porém não encontramos nenhum registro da data e do local em que foi realizado. Pela forma ortográfica e questões levantadas no documento, deduzimos que foi realizado na década de 1960.

- 8. Como fortalecer organicamente o partido.
- 8. como fortalecer ideologicamente o partido.
- 10. O partido se fortalece e se consolida no fogo da luta.

Bibliografia:

- 1. A construção orgânica, política e ideológica do partido.
- 2. O artigo de Prestes – Problema 31.
- 3. Informe político do Comitê Central (CN) de fevereiro, no cap. 2, que trata da debilidade do partido, e no cap. 4.
- 4. Classe Operária de 10/04/51 – Multiplicar as forças do partido e melhorar nossos métodos de trabalho – João Amazonas.
- 5. Classe Operária 10/05/51 – Elevar o nível ideológico: tarefa decisiva para o fortalecimento e construção do partido – Mauricio Grabois.

II PARTE

1ª. e 2ª. aulas teóricas (não há referencia).

3ª. aula teórica – como organizar uma campanha de massas.

- 1. o que é uma campanha de massas.
- 2. As várias fases de uma campanha de massas.
- 3. A agitação e a propaganda.
- 4. As finanças.
- 5. Emulação.
- 6. A campanha e as organizações de massas.
- 7. O reforço do PCB.

4ª. aula teórica – A Frente Democrática de Libertação Nacional (PDLN) e seu programa.

- 1. Introdução.
- 2. Política de Frente Única.
- 3. Organização da FDLN – tarefa imediata.
- 4. O que deve ser a FDLN.
- 5. O processo de criação da FDLN.
- 6. Função dos comitês da FDLN.
- 7. O papel da classe operária.
- 8. Tática de frente única.
- 9 O programa da FDLN é o programa da frente única.
- 10. A FDLN e o partido.
- 11. Necessidade de fortalecer o partido.
- 12. Conclusão.

5ª. aula teórica – a luta pela paz – nossa tarefa central.

- 1. A luta pela paz – tarefa central.
- 2. Guerra e paz.
- 3. A guerra não é inevitável.
- 4. Crítica e autocrítica de nossa luta pela paz.
- 5. Melhorar o ritmo e a qualidade de nosso trabalho pela paz.
 - a) Estabelecer e convencer as massas na luta pela paz.
 - b) Transformar a luta pela paz.
 - c) Ligar a luta pela paz à luta pelo pão e pelas reivindicações cotidianas.
 - d) Ligar a luta pela paz à luta pelas liberdades.
 - e) Ligar a luta pela paz à luta pela libertação nacional e a democracia popular.
- 6. Unir os partidários da paz, exigência fundamental do movimento.
 - a) Algumas regras essenciais da frente única.
 - b) formas de organização e de lutas de massa pela paz.
 - c) As organizações de paz no Brasil fazem parte do movimento mundial de partidários da paz.
- 7. O caráter de nossa luta pela paz.

8. Nossas tarefas atuais na luta pela paz.

9. Nossas perspectivas na luta pela paz.

6ª. aula teórica - Organizar e unir a classe operária.

1. Introdução.

2. O agravamento da exploração e miséria da classe operária.

3. O proletariado brasileiro luta.

4. Falhas e debilidades dos comunistas no trabalho sindical.

5. A concepção marxista-leninista-stalinista do movimento sindical

6. Organizar e unir a classe operária.

7. A greve, arma do proletariado.

8. A missão da classe operária na luta pela paz, a libertação nacional e a democracia popular.

9. O Papel dos comunistas como dirigentes da classe operária.

7ª. aula teórica – Importância teórica das formas de luta.

1. Importância das formas de luta.

2. Que são formas de luta?

3. O proletariado, seus aliados. O PCB e as formas de luta.

4. Os fatores que determinam as formas de luta.

5. As formas de luta para o momento atual.

6. Necessidade urgente de lutas revolucionárias de massa e luta armada.

7. Todas as formas de lutas boas, justas e necessárias,

8. Ensinar as massas a lutar – nosso dever revolucionário.

9. Conclusões.

8ª. aula teórica – o que são as células do partido.

1. As células, a base da organização do partido.

2. Tipos de células do partido.

3. Como são organizadas as células.

4. A organização das células de empresa.

5. A organização das células de bairro.

6. A célula é a organização de base do partido.

7. os órgãos dirigentes da célula.

8. o que é comitê de empresa.

9. o papel e os deveres das células do partido.

10. Conclusões.

9ª. aula - As células no trabalho de massa.

1. A célula – base de ligação do partido com as massas.

2. A responsabilidade da célula no lugar onde atua.

3. O papel de vanguarda da célula.

4. As relações das células com as massas.

5. Agitação e propaganda revolucionária entre as massas.

6. O papel das células nas lutas de massa.

7. A diferença entre célula e as organizações de massa.

8. Conclusões⁷⁶.

Os temas que constam na “Proposta para um programa de estudos” e nas anotações de José Peba podem ser agrupados em quatro tópicos, não distintos: o primeiro se refere à história do partido, seus fundamentos, destacando a teoria

⁷⁶ AUED. **O sapateiro militante**, op. cit., p. 263 a 269. Grifos no original. A autora acrescenta ainda que as anotações das aulas, que foram encontradas em “três cadernos, sem data e sem registro de local, referem-se provavelmente a dois cursos. As informações a respeito são imprecisas” (Id. *Ibid.*, p. 263).

marxista-leninista-stalinista; o segundo tópico também se refere à teoria comunista, mas aborda os acontecimentos que abalavam o mudo naquele momento, tais como o imperialismo, situação econômica do Brasil, fascismo e a 2ª. Guerra Mundial, e convida o proletariado para a luta pela paz. Já a grande maioria dos itens está direcionada para a organização e a ação do partido junto às massas, o que agrupamos no terceiro tópico. Por fim, o quarto tópico engloba temas como a igreja no Brasil, movimento sindical e camponês. Todos os temas, abordados em oposição ao poder político burguês, tinham como objetivo conduzir a organização da classe operária.

Para uma melhor abrangência do que era o curso de formação do militante comunista, consideramos imprescindível descrever a visão de seus freqüentadores. Segundo José Peba:

Durante o curso havia muitos debates, você participava o tempo todo, tinha dias que era só debate, você perguntava tudo o que não entendia. O professor era um homem em condições de responder satisfatoriamente, quer dizer, era um curso de massa do PCB.

[...]

Além dos camponeses, participou do curso gente de todas as profissões: de engenho, de fábrica e de escritório.

[...]

Estudávamos pela manhã, à tarde e à noite, dependendo das aulas, mas havia também a hora da brincadeira. Nessa hora, como havia muita gente num pequeno ambiente, surgia muita prosa. A gente encontrava graça de quase tudo. Nessa hora era redobrado o cuidado com a segurança. Não era possível falar alto nem aparecer na janela. Tudo devia ser feito dentro do maior silêncio, mas isso nem sempre era possível. O silêncio era sempre um problema. Se alguém falava alto, se ressoavam gargalhadas, tudo isso, podia despertar a curiosidade dos vizinhos. A segurança era uma preocupação constante⁷⁷.

Pelas narrativas de Brandão, José Peba e de outros militantes, as dificuldades para a realização dos cursos eram imensas e de toda ordem: perseguições policiais, pequeno poder aquisitivo, número reduzido de obras em português, pouco conhecimento sobre a revolução russa, analfabetismo e escassa cultura revolucionária. Tudo isso dificultava tanto a organização dos cursos como, por parte dos trabalhadores, a apreensão e reflexão do conteúdo revolucionário e da crítica à ideologia burguesa.

Apesar delas, como afirma José Peba, tudo era “muito sério, era a melhor maneira que vi, até hoje, para uma pessoa aprender. Quando eu saí de um deles,

⁷⁷ AUED. **O sapateiro militante**, op. cit., p. 270-271.

sabia como se organizava a vida econômica do Estado”⁷⁸. No caso, a teoria formalizada, mais que uma abstração, se traduzia na forma de contato pessoal entre teoria e prática revolucionária. Nesta relação, havia também o contato com diferentes militantes e diversas experiências de vida. Intelectuais e operários eram envolvidos no mesmo espaço de luta. Neste espaço, o operário tinha suas perguntas “satisfatoriamente” respondidas, de modo a relacionar sua realidade à teoria partidária.

No que se refere à educação militante ocorrida nos três primeiros congressos do PCB, podemos dizer que predominou a idéia de que esta poderia ser a alavanca do processo revolucionário. O que mudou de um congresso para o outro foram as táticas e a oposição teórica diante da agenda política do dia. No I Congresso o problema da formação militante envolvia o combate aos anarquistas e anarco-sindicalistas. No segundo, além desta oposição, surgiram as divisões internas dentro do Partido. No III Congresso, percebe-se que as cisões internas se acentuaram e o foco crítico se voltou, principalmente, contra os trotskistas. Entretanto, nos três congressos, os comunistas entendiam que a revolução ocorreria por etapas: primeiro contra a aristocracia rural e o imperialismo e depois contra o poder político, cujo fim era realizar a tomada do poder político e instalar a ditadura do proletariado. Nesta perspectiva, entendiam que a formação militante era urgente. A educação escolar dar-se-ia no limite do desenvolvimento da sociedade.

Na relação do Partido com a massa trabalhadora, esta visão histórica, somada à idéia que se tinha do nível de consciência do trabalhador brasileiro, traduziu-se em uma relação vertical entre vanguarda e massa. A vanguarda, envolvida por um sentimento de superioridade, colocava-se acima das contradições históricas. Porém, se, por um lado, isto pode ser apresentado como um problema, por outro, é necessário destacar que, em seu universo ideológico e anseios políticos, a forma do PCB se relacionar com a massa talvez fosse a única possível naquele momento, quando predominava o axioma “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. O PCB, como representante do pensamento marxista no Brasil, enfrentava a repressão policial e a predominância da esquerda anarquista e, ao mesmo tempo, convivia com níveis diferentes de desenvolvimento de produção e uma grande

⁷⁸ Id. *ibid.*, p. 270.

diversidade no interior da própria classe trabalhadora brasileira. Nesse contexto teórico, em meio à crise da economia cafeeira e do sistema federativo, o PCB, mesmo com um ideal comunista, não deixava de se aproximar dos partidários do fortalecimento da economia nacional, da industrialização e da democracia, principalmente, em oposição ao “atrasado” passado rural, aristocrata e semifeudal.

Sobre a educação militante e o projeto revolucionário do PCB, podemos dizer que as esperanças do PCB centravam-se na perspectiva de “despertar” a consciência de classe e manter a classe mobilizada. Ou seja, o PCB, apesar de se colocar numa postura teórica materialista, quando se tratava da militância, acreditava que a divulgação das idéias podia ativar o processo revolucionário. Assim, acabava por colocar a superestrutura como predominante no processo revolucionário. Nesta perspectiva, colocavam a revolução em um plano prático, na medida em que acreditavam que ela poderia ser ensinada.

Em parte, esta fé reproduz a crença de muitos teóricos do período, principalmente os liberais do século XX, que acreditavam que o conhecimento poderia provocar o desenvolvimento do país. Sobre esta questão é necessário lembrar que, desde os primórdios da sociedade moderna, especialmente durante o século XX, muito tem se ouvido falar da perspectiva de uma educação que possa preparar os homens para os novos desafios sociais e ou profissionais. De modo geral, no século XX, muito se escreveu e falou da educação como elemento que poderia incentivar o desenvolvimento social, contornar as contradições ou criar uma nova consciência social. No próximo capítulo, vamos estudar como o PCB entendeu a discussão sobre educação escolar no período.

5 PCB E O DEBATE SOBRE A ESCOLA

Neste capítulo, temos como objetivo analisar historicamente a concepção de educação escolar contida nos documentos do PCB (1922 a 1935), de modo a entender sua relação com as discussões desenvolvidas no período em que os princípios da escola ativa se tornaram predominantes nos debates educacionais.

Entre os anos 1920 e 1930, o Brasil viveu um período de reorganização econômica e política, que também atingiu o debate sobre o sistema de ensino. Neste período, diversos setores da sociedade se pronunciaram em defesa da organização do sistema nacional de ensino público, laico e obrigatório, opondo-o ao modelo de ensino marcado pela rigidez dos conteúdos, memorização e pelo cunho intelectual religioso, o qual, somente o orçamento familiar poderia manter a criança na escola.

Na verdade, este debate educacional correspondeu ao processo de reorganização da sociedade capitalista, já que a escola pública foi chamada a atender às necessidades sociais, não só no sentido de uma formação técnica, como já vinha ocorrendo desde os primórdios dessa sociedade, mas também no de uma inserção política e social. Nesse contexto, juntamente com as preocupações a respeito da ampliação do número de escolas e das políticas governamentais, sobressaíam discussões sobre os métodos e processos pedagógicos.

O PCB, que iniciava sua história como representante da classe trabalhadora, participou desse contexto sócio-político, por meio de algumas ações políticas e táticas. Com base em uma concepção marxista-leninista da história, apresentou interpretações da história brasileira, definiu medidas políticas mais urgentes e planejou estratégias de longo prazo para a realização de suas metas. Embora suas aspirações políticas fossem revolucionárias, seu plano de ação e suas táticas eram traçadas naquele contexto histórico definido. Neste sentido, em matéria de educação escolar, ao abordarmos a concepção e a perspectiva educacional do PCB, não podemos ignorar o conjunto de questões levantadas pelos defensores da renovação escolar no Brasil, também conhecidos como escolanovistas e ou educadores liberais.

5. 1 Pecebista e escolanovistas: o lugar da escola no processo histórico

De antemão, gostaríamos de salientar o desafio inerente ao objetivo de captar a relação entre concepção de educação escolar e revolução no PCB, uma vez que este fez poucas referências à “alfabetização/instrução”¹ e ou educação escolar.

De fato, nos documentos oficiais do PCB, o espaço ocupado pela discussão escolar foi bem menor do que o da educação militante; mais ainda, quando comparamos aquele espaço com o da discussão sobre a economia brasileira e o imperialismo, vemos que a discussão sobre a escola foi muito menor. Porém, mesmo que o partido não tenha feito nenhum tratado sobre a educação escolar, não deixou, de forma indireta, de chamar a atenção para os problemas relacionados a essa questão, participando das discussões que ocorriam na época.

De forma não sistematizada, a educação escolar foi alvo de algumas referências nos programas de governo do PCB, além de constar de uma ou outra publicação. Também se pode mencionar a publicação de artigos e de livros de autores estrangeiros que versavam sobre a educação operária, educação marxista e ou educação na Rússia. Alguns simpatizantes do partido também escreveram alguma coisa, mas estes escritos, de modo geral, eram parte das críticas ao modelo econômico, político, social e educacional brasileiro.

Neste caso, se o PCB não participou ativamente do debate educacional, não podemos dizer que ele foi totalmente alheio à questão. A educação escolar aparece dissolvida em sua concepção de história, da mesma forma que, no núcleo do pensamento intelectual do partido, nos seus programas de ação, vários conceitos teóricos e táticas políticas se mesclavam na busca de explicitação dos agentes mediadores no processo de transformação ou conservação social. Portanto, a questão que se coloca é verificar como o PCB, dentro de sua perspectiva de história, se posicionou no debate educacional daquela época.

¹ Utilizamos os termos instruir/alfabetizar em conjunto para expressar a recorrente impressão que tivemos ao ler os documentos do PCB, nos quais esses termos são empregados aleatoriamente e com significados semelhantes. Os integrantes do PCB mostravam o desejo de que o trabalhador tivesse acesso ao mundo das letras. Sobre esta questão, ver também: Astrojildo Pereira, Problemas de Reorganização. **A Plebe**, 11 jun. 1921, p. 2 (AEL). In: PINHEIRO. **A classe operária no Brasil**. Op. cit., p. 255, citado no capítulo III.

Sem adotar aqui qualquer critério mais rígido de seleção das obras ou autores que versam sobre a educação no período, optamos por recuperar o debate, traçando comparações entre as afirmações realizadas pelos membros e simpatizantes do PCB e os renovadores escolanovistas.

O PCB, em seu período inaugural, buscou materializar sua perspectiva revolucionária em alianças políticas, interferências nos sindicatos, ações eleitorais e formação política da classe trabalhadora. A esse esforço os pioneiros marxistas se lançaram com muita dedicação, disciplina e, acima de tudo, paixão. Eles acreditavam que, com a divulgação das idéias comunistas, a revolução operária não demoraria a acontecer.

No que diz respeito às suas tarefas educativas, a formação política, para os pecebistas, era uma sala de espera, uma etapa preparatória para a superior. Porém, eles não ignoravam a necessidade da educação escolar. Por meio dela, o trabalhador compreenderia e assimilaria melhor as idéias comunistas. É o que podemos observar no artigo “O dever revolucionário”, escrito por Rodolfo Coutinho em 1922, no qual o autor expressava a necessidade de instruir/alfabetizar o trabalhador para que ele fosse mais facilmente “despertado” para a revolução.

Na responsabilidade do militante, o mais rigoroso é errar o menos, e para errar o menos é preciso estudar o marxismo. O estudo da evolução passivista da nossa história, com as suas misérias, a falta de eficiência dos pensamentos revolucionários e a leveza de um caráter em formação, convence de que há para nós uma necessidade visceral de Ação. A Ação, a inteligência agindo sobre a vontade, esclarecendo-a, despertando-a, é que nos pode salvar. Ai de nós se faltar a Ação!

Como conseguir a Ação? Educando, **refazendo os corações e as mentes**. Esse trabalho deve ser feito por nós mesmos, com os nossos próprios recursos. Os mais capazes se não devem negar; pelo contrário por serem capazes, por isso mesmo, devem ser capazes de fazer. O capaz improdutivo é um inepto. Incapacidade é inação, indolência.

A educação é o ponto central da política revolucionária entre nós. Ou se faz educação, ou se não fará revolução. Esse movimento pró-educação deve tanto quanto possível, compreender a alfabetização dos trabalhadores e dos seus filhos. O principal no entanto é a educação no verdadeiro sentido. Nesse ponto há tudo a fazer. Grande parte da população obreira tem quase a mesma mentalidade que os escravos e avós. É pelo menos a regra nas populações agrícolas. Nas cidades, o trabalhador é um desanimado, um vencido. Quando chega a um certo conforto de vida, faz-se empreiteiro ou pequeno patrão ou operário de confiança do patrão, faz-se inimigo dos movimentos obreiros, perseguindo, denunciando como cães policiais. Os poucos camaradas, animosos e bons, depois de tentativas abortadas, perdem-se cansados e perseguidos.

[...] apoiemos sem desfalecimento as iniciativas pró-educação revolucionária; cuidemos de abrir em cada bairro operário pelo menos uma escola para ensinar a ler e a escrever; constituamos um corpo de propagandistas sinceros, conhecedores simples, para falar ao povo [...]².

No trecho citado, o autor destacou a necessidade de construir escolas de ler e escrever, no entanto, subordinou esta necessidade à eminente questão de formar o militante. Neste caso, chamou a atenção para o fato de que a classe operária não era um todo homogêneo, com um mesmo grau de consciência, motivo pelo qual era necessário que o partido assumisse as iniciativas de “pró-educação”. Da perspectiva da vanguarda leninista, Rodolfo Coutinho acreditava que o partido, por meio dos “capazes”, ou seja, daqueles que tinham compreensão do marxismo e conseguiam falar de forma simples, deveria alfabetizar e educar os trabalhadores e seus filhos, de forma a “despertar” a vontade revolucionária. Entre a ignorância e a consciência revolucionária, Rodolfo Coutinho colocava o partido, que era o sentido e a razão do movimento operário. Neste caso, a tarefa educativa, realizada pelo partido, estava a serviço da revolução. Vejamos: “Se a Revolução é um milagre de energia e produtividade, é a educação que faz o possível. Sem consciência não pode haver dever revolucionário”³.

Já afirmamos que o partido, em seu discurso teórico, considerava a questão econômica e o processo histórico como os principais elementos revolucionários; no entanto, em razão do próprio momento histórico brasileiro, ele atribuía muita importância à consciência, a ponto de inverter a equação marxista a respeito da relação entre história e consciência. Em razão disso, entendia que para acelerar o processo revolucionário, a conscientização era condição imprescindível. Porém, por conscientização ele entendia a educação militante. A educação escolar, neste caso, seria um apoio. Ou seja, a escola era necessária, mas não imprescindível. Assim, acreditava que, para atingir a igualdade e a justiça social, o “essencial” era a “revolução”⁴. Porém, embora não se apoiassem na escola, não desconsideravam o conhecimento. Para eles, a “verdade” comunista abria possibilidades para a revolução.

² COUTINHO, Rodolfo. O dever revolucionário. **MOVIMENTO COMUNISTA**, 1922, p. 110 (CEDEM – SP). Grifos nossos.

³ COUTINHO. “O dever revolucionário”. **MOVIMENTO COMUNISTA**, 1922, p. 111 (CEDEM – SP).

⁴ BRADÃO. **Combates e Batalhas**, op. cit., p. 207.

José Neves⁵, na introdução do Livro “Educação burguesa e educação proletária” de Edwin Hoernle⁶, traduzido em 1934, afirmava: os “pedagogos proletários revolucionários vêem nas contradições dos organismos de educação uma consequência das que corroem a sociedade capitalista, isto é, do conflito entre a super e a infraestrutura da sociedade burguesa, e procuram resolvê-las atacando diretamente a causa para que desapareça o efeito [...]”⁷. Logo a seguir, complementa a idéia: “o marxismo não admite a solução do problema educacional operário sem a conquista revolucionária do poder pelo proletariado, e como é esta uma tarefa dos trabalhadores adultos, principalmente, explica-se que os problemas da pedagogia marxista sejam muito pouco ventilados nos países capitalistas”⁸.

Nesse caso, ele propunha que a educação das “crianças exploradas” fosse feita pelo partido do proletariado, que ensinaria a “luta pela alma da criança proletária”. Argumentava ainda: os “militantes revolucionários não se formam pela escola burguesa, mas apesar dela, graças às contradições entre educação capitalista e a sociedade, entre a formação reacionária que o capitalismo impõe e as experiências do trabalhador no processo de produção e na ordem social burguesa, uma vez que o partido do proletariado revolucionário saiba aproveitá-las na sua ação educativa”⁹. Destacava ainda: “para o marxismo, a finalidade imediata da educação proletária e a luta pela conquista do poder pela realização do socialismo, através da ditadura do proletariado mundial”¹⁰. Concluía que, no limite de uma sociedade capitalista, “querer transformar a escola em ‘instrumento para o desenvolvimento de militantes proletários’[...] era uma utopia [...]”¹¹.

⁵ José Neves era membro do PCB, porém tanto ele como a discussão por ele realizada sobre a escola não aparece nos documentos do partido. Temos notícia de que ele também publicou as obras: “No país da expansão da cultura – uma delegação de professores ocidentais na URSS”. **A classe Operária**, Rio de Janeiro, 1926 e “Conquistemos a escola - Conferência realizada na Liga Anti-Clerical do Rio de Janeiro, em torno do Manifesto da Nova educação de 1932”. Rio de Janeiro: Liga Anti-Clerical. Entretanto, os originais encontram-se no Arquivo Astrojildo Pereira em Milão. Tivemos acesso apenas aos microfilmes, ambos no Arquivo AMORJ, porém sem condições de leitura.

⁶ Hoernle, em 1929, organizou e foi inspirador do MEP alemão. Segundo Lindenberg, a discussão sobre a educação na Alemanha apresentava limites semelhantes aos da URSS.

⁷ NEVES. Introdução. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934, p. 6.

⁸ **Id.**, **ibid.**, p. 13.

⁹ **Id.**, **ibid.**, p. 15-16.

¹⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 17.

¹¹ **Id.**, **ibid.**, p. 15.

De uma perspectiva contrária à escola burguesa, José Neves ressaltava que o militante político não se faria na escola, mas longe dela. Para ele, o discurso dos reformadores burgueses que colocavam na escola a possibilidade de se avançar na igualdade social não era o mesmo dos educadores revolucionários. Para ele, existia um abismo entre os mais avançados reformadores da escola burguesa e os educadores revolucionários, já que os primeiros tinham como objetivo manter os interesses dominantes. Porém, no que se refere ao ensino das primeiras letras, afirmava: “os pedagogos burgueses chegam a métodos e processos teoricamente satisfatórios e não entram em divergências radicais com educação proletária. Nesse terreno, a pedagogia revolucionária aproveita e desenvolve as conquistas da ciência burguesa”¹². A questão, para José Neves, não estava no pedagógico, mas no comando político ao qual a escola estava subordinada. Para atingir a igualdade social, era necessário antes realizar a revolução operária. Para José Neves, na sociedade de classes a escola era uma escola de classes, no entanto, diante do processo histórico capitalista, a escola capitalista era necessária.

Na discussão sobre ser ou não ser a escola fundamental no processo de transformação social, incluímos Paschoal Lemme¹³. Como um dos pioneiros do pensamento marxista no Brasil e atuante no processo de reforma educacional no Rio de Janeiro, ele fez um importante depoimento:

Lá pelos idos de 1933 ou 1934, recordava perfeitamente, entrando em contato com as correntes de pensamento marxista, comecei a compreender que numa sociedade dividida em classes de interesses opostos e em situação econômica nitidamente diferente não era suficiente que se pregasse uma educação gratuita, obrigatória, leiga, sem qualquer discriminação de qualquer espécie, para que todas as crianças, adolescentes e adultos, nas idades próprias, pudessem chegar às respectivas escolas e nelas permanecerem pelo tempo suficiente para tirar do ensino o melhor proveito em igualdade de condições. As desigualdades de situações econômicas, ou seja, as diferenças de classe, impediam que a educação se processasse dentro do princípio básico do gozo desse direito, a igualdade de oportunidade para todos. E, além disso, a escola não era veículo promotor das transformações sociais que viessem proporcionar essa igualdade

¹² **Id.**, **ibid.**, p. 17.

¹³ Apesar de Paschoal Lemme nunca ter-se filiado ao PCB, afirmando que era “apenas um intelectual de esquerda”, nós o utilizamos aqui por ser considerado pela historiografia brasileira um educador marxista. Ele, como simpatizante do PCB, colaborou em diversas ocasiões para o Partido. Também participou nos anos 50 dos congressos mundiais de educação em Viena e em Varsóvia, organismos de notórios vínculos com a União Soviética. Veja: BUFFA e NOSELA. **Educação negada**. Op. cit., p. 56 e LEMME. **Memórias**. São Paulo: Cortez ; Brasília: INEP, 1988, v. 4.

de oportunidades. Ou, dito de outra forma: somente numa sociedade democrática seria possível organizar uma educação verdadeiramente democrática. E isso, não seria obtido pela ação da escola, mas pela atividade política, porque a escola é sempre muito mais uma mantenedora e defensora da ideologia das classes dominantes, da ordem vigente, do que promotora das transformações sociais. As transformações sociais profundas não passam pela instituição escolar [...]. Pensar que se pode fazer “revolução” por meio da educação escolar é, no mínimo, uma ingenuidade [...]¹⁴

Essa concepção também está expressa no “Manifesto de Reconstrução Educacional do Estado do Rio de Janeiro”¹⁵, escrito em 1934, cuja autoria é atribuída a Paschoal Lemme e Valério Konder¹⁶. Nesse Manifesto, seus redatores defenderam os princípios da escola ativa, escola progressiva e única, porém, não deixaram de destacar que na sociedade capitalista os interesses da classe dominante impediam que a escola possibilitasse a democracia social:

Porque a expressão da verdade é a seguinte: a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, a qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

Dentro dessa sociedade onde a livre concorrência na produção de mercadorias gera o problema da mão-de-obra barata, levando a exploração do trabalho escravo do homem pelo homem; dentro dessa sociedade que morre, hoje o mundo todo, no último quartel da vida que lhe resta – a democracia liberal – sob a carga já inútil dos seus milhões arrancados à miséria alheia; dentro dessa sociedade, qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva.

E é por isso que a história educacional do Brasil se conta pelos avanços e recuos das oportunidades individualizadas; é justamente por isso que ela se expressa pela frase de Afrânio Peixoto: “Discute-se, não se decide”, isto é não se produz. É porque não houve possibilidade de produzir realmente; porque toda a possibilidade deve estar necessariamente condicionada aos interesses, em conflito, das classes em minoria que dominam e que, portanto, governam, legislam e julgam¹⁷.

As citações de Rodolfo Coutinho, José Neves e Paschoal Lemme, de imediato, nos induzem a afirmar que, para o PCB ou os pioneiros do pensamento

¹⁴ LEMME. **Memórias**, op. cit., v. 4, p. 24.

¹⁵ Este Manifesto, que denominamos como “Manifesto de 1934” e ou “Manifesto dos Inspetores do Estado do Rio de Janeiro”, teve os seguintes signatários: Moisés Xavier de Araújo (Inspetor Geral do Ensino); Fabio Crissiuna de Oliveira Figueiredo, Oscar Edivaldo Portocarreiro, Waldemar Dias Paixão (Inspetores de Ensino Normal); Abelardo Coimbra Bueno, Francisco Mendes de Oliveira Castro, Jorge Barata, Milton Paranhos Fontenelle, Paschoal Lemme, Paulo Celso de Almeida Moutinho, Pedro Gouveia Filho, Roberto Pessoa, Valério Regis Konder (Inspetores de Ensino Primário e Profissional).

¹⁶ LEMME. **Memórias**. São Paulo: Cortez ; Brasília: INEP, 1988, v. 2, p. 198.

¹⁷ Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934). In: LEMME. **Memórias**, op. cit., v. 4, p. 388.

marxista no Brasil, o elemento ativo estava no desenvolvimento histórico da produção e na mobilização da classe operária, não na escola. Os escolanovistas inverteram essa questão. Para eles, a educação era um elemento ativo no processo de transformação social.

Devemos, aqui, fazer uma ressalva sobre a relação entre a concepção ideológica de educação de Paschoal Lemme e sua atividade como inspetor de ensino no Estado do Rio de Janeiro, já que, por um lado, ele pôs em destaque que a escola não faz revolução e, por outro, participou ativamente do projeto reformador educacional. Essa postura, à primeira vista, parece contraditória, mas, se olharmos atentamente para o contexto em que Paschoal Lemme estava inserido, ela comprova o fato de que a educação escolar é um elemento situado no processo civilizatório e não fora dele. Assim, a renovação educacional era uma forma de resposta ao contexto de mudanças que a sociedade capitalista já experimentava.

Em meio à agitação de idéias, os Pioneiros da Escola Nova defendem os princípios da escola ativa no “Manifesto de 1932”¹⁸, tendo como pressuposto básico a necessidade de um sistema de educação que pudesse elevar a riqueza da sociedade:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade¹⁹.

¹⁸ “O Manifesto dos pioneiros da Escola Nova de 1932”, que também denominamos como “Manifesto de 1932”, originou-se de uma reunião da ABE em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, juntamente com Francisco Campos (Ministro do recém criado Ministério da Educação), solicitaram que os conferencistas ali reunidos colaborassem com o governo provisório na definição da sua política educacional. Destacamos também que não havia entre os signatários do “Manifesto de 1932” uma unidade teórica e ideológica. Foram signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio S. Teixeira, Manoel B. Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casssanta, Carlos Delgado de Carvalho, Antonio F. de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes.

¹⁹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 70, 1960, p. 108.

Os Pioneiros da Escola Nova, empenhados em reformar a sociedade brasileira, acreditavam que a reforma do sistema de ensino brasileiro seria a alternativa mais segura. Para eles, naquele momento, o país não poderia “hesitar”: a hora era decisiva e crítica, já que era “cada vez mais viva” a “necessidade de [se preparar] para [o enfrentamento] com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pela sociedade moderna”²⁰. Para eles, os processos de renovação “que orientam a marcha dos povos” precisava ser acompanhado “de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação”²¹. Verifica-se, assim, que os escolanovistas partiam do pressuposto de que a escola era o elemento agregador de forças, o elemento ativo no movimento histórico, sendo capaz também de eliminar a diferenças sociais e, para afirmar isso, apoiavam-se nas idéias de Dewey, que assim se expressava: a “educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica”²².

Em face desse posicionamento, consideramos necessário analisar as semelhanças e diferenças entre escolanovistas e pecebistas, especialmente no que se refere à compreensão do papel desempenhado pela escola no processo de realização da sociedade democrática. Ao passo que os pecebistas não apostavam na escola como um elemento ativo no processo revolucionário e destacavam a revolução operária como a única forma de constituição da igualdade social, os escolanovistas pretendiam reconstruir e regenerar a sociedade e/ou a cultura brasileira com base na escola. Para os escolanovistas, a escola constituiria a “democracia” brasileira. Para os comunistas brasileiros, a escola burguesa e ou reforma escolar era necessária como uma etapa a ser atingida pela sociedade brasileira, antes da revolução operária. Isso explica a falta de uma proposta pedagógica marxista para a escola brasileira nas décadas de

²⁰ **Id.**, **ibid.**, p. 126.

²¹ **Id.**, **ibid.**, p. 126.

²² DEWEY. **Democracia e educação**, op. cit., p. 286

1920 e 1930. Naquele período, pelo que podemos observar nos documentos e escritos dos teóricos da esquerda marxista, a educação comprometida com a revolução operária far-se-ia pela propaganda do comunismo. O PCB acreditava que a vanguarda comunista, por meio da formação militante, prepararia a massa para a revolução operária.

É interessante, aliás, discutir um pouco essa questão da escola popular como uma necessidade no campo produtivo e na produção da igualdade social. Marx, Engels e Lênin souberam proclamar que, numa sociedade dividida em classes, a escola só podia ser uma escola de classes. Assim, na origem do pensamento marxista, a conquista da escola pública não era considerada suficiente para atender aos interesses do proletariado, o que pressupunha não somente a destruição dos privilégios de classe, mas a abolição das diferenças sociais, ou seja, o fim da propriedade privada. Para os liberais, a escola criaria condições de todos competirem em condições iguais na sociedade. Neste aspecto, entre marxistas e liberais, existia uma diferença quanto ao lugar da escola no processo de constituição da igualdade social. Para além desta distinção, não podemos negar a unidade do discurso sobre a necessidade da reforma educacional brasileira nos anos 1920 e 1930, a qual se constituía no processo de desenvolvimento do campo produtivo.

Sobre o clima de reforma educacional, Paschoal Lemme considera que, no Brasil, ela foi impulsionada “não somente pelo desejo de tirá-la dos velhos padrões que remontavam aos tempos do Império e até mesmo do Brasil-Colônia. Como também por influência das novas idéias que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos, após a grande Guerra Mundial e que constituíram o movimento conhecido pela dominação genérica de ‘Escola Nova’”²³.

Incluindo o “Manifesto de 1932” no movimento teórico do período, ele o considerava como expressão da “mais alta crença” na “Revolução de 1930”, a qual contou com “forte apoio popular”. Para ele, naquele momento, existia a “ilusão de que tinha chegado a hora de se construir uma nacionalidade livre e independente, com um desenvolvimento político, econômico e social autônomo, realizado em benefício da maioria do nosso povo e em que pudessem ser

²³ LEMME. **Memórias**, op. cit., v.2, p. 64.

organizados sistemas de educação do ensino apropriados às necessidades de formação do povo brasileiro preservadas as características de nossa autêntica cultura nacional”²⁴. Em outra parte de suas memórias, afirmou também que o processo de reforma educacional do Rio de Janeiro, mais do que uma “americanização” imposta pela administração de Anísio Teixeira, era, na verdade, “resultado da pressão industrial e comercial”²⁵.

No “Manifesto de 1934”, em defesa da reforma escolar, Paschoal Lemme e Valério Konder não deixaram de mostrar sua indignação quanto ao descaso do Estado brasileiro em relação à educação popular. Recuperando a história do sistema de ensino brasileiro, eles entendiam que a cúpula republicana buscou, nos limites de seus interesses, o reajustamento econômico, mas, em matéria de “educação popular, a cegueira, correlativa a essa situação, continuou...”²⁶.

Nas décadas de 1920 e 1930, liberais progressistas, em meio à crise econômica e política do país, defendiam que o governo nacional buscasse uma unidade política e desenvolvesse e aperfeiçoasse outras formas de produção nas mais diversas regiões. Para eles, o sistema de ensino brasileiro, criteriosamente organizado e orientado, poderia representar o mais poderoso fator de desenvolvimento nacional. Acreditavam que, disseminando, paralelamente, o ensino das letras e da ciência, o aprendizado do ofício e o sentimento de compromisso social, poder-se-iam solucionar todos os problemas nacionais. Assim, diante do êxodo rural e da baixa produção brasileira, buscavam uma educação que, contribuindo para aprimorar a produção e as relações de trabalho, mantivesse o camponês no campo. Para isso, defendiam a educação agrícola e pesqueira, além de outras profissões regionais. Em correspondência com a reorganização econômica e política, a escola, com sua bagagem de conhecimentos e seus mais diversos instrumentos pedagógicos, deveria despertar na população o apreço por uma vida saudável, o amor ao trabalho, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade política²⁷.

²⁴ LEMME. **Memórias**, op. cit., v.2, p. 134-135.

²⁵ LEMME. **Memórias**, op. cit., v.2, p. 130.

²⁶ Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934). In: LEMME. **Memórias**. Op. cit., v. 4, p. 358.

²⁷ É preciso dizer que, nos momentos de mudança social, a escola é repensada no sentido de formar o homem para o novo, quando seus mestres sabem e se organizam pelos valores e conceitos da sociedade que desejam superar.

Na década de 1920, uma parcela da sociedade brasileira considerava a escola pública como uma medida urgente e, assim, alimentava o debate sobre a renovação da educação escolar no Brasil. O Estado, agregando várias unidades federadas, dava início a algumas reformas em seu sistema de ensino²⁸. Nesse mesmo propósito, em 1924, um grupo de intelectuais criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), por meio da qual, em 1927, foram realizadas as Conferências Nacionais de Educação, que davam ainda mais vigor ao debate sobre a organização do sistema de ensino público no Brasil e as políticas governamentais. A ABE, sem dúvida, significou um marco na história da educação brasileira, mas, de todos os documentos que foram produzidos por ela, o mais famoso e mais significativo foi o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932”.

O “Manifesto de 1932” caracterizava-se pela defesa de alguns princípios básicos, como: gratuidade, obrigatoriedade, laicidade, co-educação e a formulação de um plano nacional de educação, além de uma ampla reforma pedagógica. Semelhantemente ao movimento internacional de renovação, o Manifesto tinha como objetivo a crítica ao modelo educacional anterior e a defesa de uma nova forma de ensinar, mais eficiente, científica e interessante para o aluno. O interesse era renovar a educação de forma que ela pudesse formar jovens adequados às exigências do trabalho industrial e da democracia social. Os escolanovistas brasileiros, considerando que a sociedade moderna se caracterizava pelas rápidas mudanças que ocorriam na vida humana em geral, nas quais o uso da ciência e da máquina se fazia cada vez mais presente, defendiam uma reforma educacional profunda e completa, cujos mecanismos pedagógicos não fossem rígidos ou repressores, mas ensinassem o aluno a “aprender a aprender”. Desta maneira, seria possível preparar o homem para a sociedade em movimento.

Quanto às críticas à política escolar brasileira, os escolanovistas argumentavam que, no Brasil, até aquele momento, havia uma confusão e uma obscuridade quanto à sistemática educacional. Todas as reformas educativas

²⁸ Entre os Estados que efetuaram alguma reforma em seu sistema de ensino podemos citar: São Paulo, por Sampaio Dória (1920); Ceará, por Lourenço Filho (1922); Distrito Federal, por Carneiro Leão (1922); Bahia, por Anísio Teixeira (1924); Rio Grande do Norte, por Bezerra de Menezes (1925); Paraná, por Lisímaco da Costa (1927).

tinham sido “parciais”, “arbitrárias”, “sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos”. Não havia um mecanismo escolar interno que permitisse o fluxo dos alunos economicamente desprivilegiados. Assim, era necessário criar um sistema nacional de educação, cujo fim fosse “não servir aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo”. Nesta perspectiva unificadora, o “Manifesto de 1932” combatia o dualismo entre o ensino cultural e o profissional, definindo a unificação escolar como um de seus propósitos. Portanto, de seu ponto de vista, o Estado deveria tornar a escola acessível a todos e em todos seus graus, criando, assim, possibilidades iguais de todos os cidadãos desenvolverem ao máximo suas aptidões naturais.

Os escolanovistas, de forma semelhante a Paschoal Lemme e Valério Konder, ao falarem do descaso da elite brasileira pela constituição de um sistema nacional de ensino público e pela necessidade de reforma pedagógica, combatiam a pedagogia que passava ao largo das mudanças na sociedade e ignorava a introdução da ciência e da tecnologia no sistema produtivo, bem a organização que lhe correspondia. Assim, contrapunham-se ao sistema educacional católico baseado na disciplina rígida. Contrapunham-se à pedagogia que não estava técnica e cientificamente habilitada para os novos desafios produtivos e sociais, bem como o sistema que não considerava a psicologia infantil no processo de ensino e aprendizagem.

A inquietação quanto à necessidade de reorganização econômica e política no Brasil favorecia o surgimento de análises dos problemas nacionais, cujo respaldo era um arcabouço teórico e metodológico que relacionava o nacional e o internacional²⁹. Destacavam-se nessas análises o lugar ocupado pelo Brasil no mercado internacional, especialmente no que diz respeito ao processo de industrialização, e o desejo de rompimento com seu “passado agrário”, “semi-feudal”, “colonial” e “atrasado”³⁰. No que se refere à escolarização da população

²⁹ Quando chamamos atenção para este arcabouço teórico e metodológico, na verdade, estamos tentando demonstrar que a consciência de classe dentro da sociedade capitalista utiliza-se de recursos de “linguagem”, que não se fazem no isolamento, mas no conjunto social.

³⁰ A tese dualista (agrarismo/industrialismo) da revolução brasileira era defendida por Nelson Werneck Sodré (ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros), Leôncio Basbaum (militante) e Celso Furtado (CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina). Segundo Sodré, o processo político da chamada revolução brasileira tinha se iniciado em 1930 e foi só na década de 50 que as condições socioeconômicas e políticas se mostraram suficientemente maduras “para permitir aquele processo de renovação a que já se convencionou chamar de Revolução Brasileira”

em geral, desde os anos 1920, foram tomadas diversas iniciativas com o objetivo de alfabetizar a população brasileira. Como já observou Lília H. Nagel: “o fato é que o novo padrão de acumulação que se impôs a partir dos anos 20, trouxe consigo a prática da organização científica do trabalho” e “as exigências para a transformação da escola”, as quais “já estavam sedimentadas nas novas exigências práticas da reprodução do capital”³¹.

De fato, naquele período, a sociedade intensificou o debate sobre o processo de ensino brasileiro, tanto no que se referia às necessidades do processo de trabalho, especialmente o uso da ciência e da máquina, como no que se referia aos novos desafios postos pela expansão da política populista.³²

Historicamente, já existiam iniciativas para a construção de um sistema de ensino popular, laico e integrado às novas exigências da produção e da política representativa. Apesar das divergências ideológicas entre marxistas e escolanovistas, essas iniciativas aprofundavam a discussão em torno da necessidade de reformas, ampliação e constituição do sistema de ensino brasileiro.

5.2 A reação contra o sistema de ensino anterior

Destacadas as diferenças entre as concepções escolanovistas e pecebistas quanto ao lugar ocupado pela escola no processo de transformação social e as semelhanças no entendimento de que a reorganização produtiva exigia a reforma escolar, passaremos a abordar a reflexão sobre o debate pedagógico.

Não podemos negar que tanto os escolanovistas como os pecebistas depositavam grande esperança no conhecimento como uma forma de libertação do homem. Entre muitos intelectuais que ocupavam lugar de destaque na política e na imprensa brasileira, era comum a defesa de uma nova ciência, em oposição

(SODRÉ. **Introdução à revolução Brasileira**. São Paulo: LECH, 1978, p.58). O grande crítico da tese dualista do PCB era Caio Prado Jr., que, embora tenha publicado suas primeiras análises da história brasileira na década de 30, somente na década de 50 conseguiu maior expressão teórica na academia.

³¹ NAGEL. A crise da sociedade e da educação. In: **APONTAMENTOS**, UEM, 9 nov. 1992, p. 3.

³² No Conselho Municipal do Distrito Federal, Maurício de Lacerda (partidário da Aliança Liberal) foi um dos defensores do Projeto de Reforma elaborado por Fernando de Azevedo (LEMME. **Memórias**, op. cit., v.2, p. 25).

à ignorância, aos dogmas religiosos e ao diletantismo teórico. Neste caso, não era estranho encontrar pecebistas e liberais unidos na crítica ao sistema de ensino anterior, entendido por eles como aquele que permanecia preso a causas frívolas ou inúteis. Eles se uniam no consenso de que a velha escola era livresca, autoritária e que sua forma de ensino era memorista, de adestramento, sem utilidade para a vida do homem e para o desenvolvimento da solidariedade social.

Levando em conta a necessidade de inovar o sistema de ensino, o PCB se manifestou. Em janeiro de 1923, ainda nos primeiros passos do Partido, em um panfleto escrito por Octávio Brandão, que circulou no Rio de Janeiro, o autor explicitava o objetivo de traçar algumas críticas ao “ensino católico, protestante e laico em prol de uma nova educação – progressista e revolucionária”³³. Em suas memórias, Octávio Brandão referiu-se a esse texto:

Neste panfleto, o autor [Octávio Brandão] condenou ‘os professores e professoras que, diariamente, pervertem as crianças com as mentiras religiosas, patrioteiras e capitalistas’. Atacou o ensino católico como ‘uma atrofia lenta, insidiosa das individualidades’, ‘a apoteose da besta de rebanho’. A criança não aprende a pensar a ter mentalidade própria. O indivíduo é transformado em autômato, vítima da mais grosseira memorização.

Esse panfleto atacou também o ensino protestante, sua intolerância, suas explicações da bíblia, seu embrutecimento religioso, sua deformação da inteligência das crianças.

Combateu igualmente o ensino laico e sua adoração do Estado Burguês. Assinalou:

‘Do ensino católico sai um irracional cuja aspiração mais alta é lamber as patas do parasita do Vaticano e só dá para mordomo de confraria, vigário, político imoral ou burguês explorador.

Do ensino protestante sai um adorador do bezerro de ouro.

E do ensino laico sai essa nabiça humana, o funcionário público, com a sua cara amarelada de papel Manilha amarfanhado’³⁴.

A crítica de Octávio Brandão ao sistema de educação, religioso (católico e protestante) ou laico, embora com um tom de rebeldia, era semelhante àquela anunciada pelo “Manifesto de 1932”, que, em linhas gerais, defendia os princípios científicos como necessários à formação integral do indivíduo³⁵. Para Octávio Brandão, assim como para os escolanovistas, o ensino baseado no dogma, na

³³ BRANDÃO. **Mundos fragmentários**. In: BRANDÃO. **Combates e batalhas**, op. cit., p. 206-207. O panfleto aqui referido foi impresso na Tipo-Arte em 1923 no Rio de Janeiro. Entretanto, aqui transcrevemos apenas os trechos recuperados por Octávio Brandão.

³⁴ **Id.**, **ibid.**, p. 206-207.

³⁵ É necessário lembrar que os anarquistas almejavam uma educação laica, entretanto, atribuíam esta função ao sindicato, sendo contrários a instituição escolar vinculada ao Estado, e nesta perspectiva, também dizia-se defensores da educação política.

repetição de idéias, atrofiava a mente das crianças, impedindo-as de usar as informações e conhecimentos na aplicação prática e de exercitar sua capacidade de iniciativa crítica e de discernimento em face da complexidade da vida³⁶.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, Brandão e escolanovistas almejavam uma educação formadora de um novo espírito, que contemplasse a necessidade de o conhecimento escolar ligar-se à vida funcional. Nesta questão, os escolanovistas colocavam como prioritário o método educacional. Para eles, o método não podia ser a simples memorização, mas um procedimento que levasse o aluno a utilizar o conhecimento escolar nas suas experiências, de modo a solucionar suas dificuldades imediatas. No processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento não podia mais partir única e exclusivamente do professor. A este cabia o papel de “estímulo constante ao educando”, ao desenvolvimento de capacidade de agir para, inclusive, aprender. Nesse processo de conhecimento, a adaptação da atividade educativa às necessidades psicológicas do aluno seria a lógica condutora. Diante do mundo que mudava rapidamente, acreditava-se que era necessário eliminar a rigidez e buscar uma educação tão fluida quanto o era a experiência da vida concreta em sociedade. A educação, nesse caso, era vista em conjugação com a própria vida, como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, presente em todas as fases etárias do homem. Educação não seria algo que se aprenderia na infância para se utilizar na vida adulta, mas se construiria na relação com a vida. Assim, escola e vida eram dois elementos que deveriam estar “em íntima conexão”: a escola seria “uma comunidade em miniatura”, e “organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando [...] e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade”.³⁷

A preocupação em constituir um ensino que levasse “crianças e adolescentes a pensar, agir, procurar a verdade por si próprios” também aparece no texto de Octávio Brandão, ao qual já nos referimos. Segundo suas palavras:

³⁶ Em conformidade as argumentações de Brandão, podemos incluir as idéias do “Grupo Clartè”, que em 1921, publica no Brasil uma revista com o mesmo nome. Veja: BANDEIRA. **O ano vermelho: a revolução russa e seus reflexos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

³⁷ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, op. cit., p. 117-118.

O autor [Octávio Brandão] queria o **ensino liberto de todas essas velharias e aberrações – baseado na ciência, comprovado pela razão, resultante direto da verdade**. Recomendava a obra de Lunachárski, então comissário do povo para a Educação, na Rússia socialista. **Queria que a nova educação acostumassem a criança e o adolescente a pensar, agir, procurar a verdade por si próprios, adotar uma profissão, abandonar o parasitismo, compreender pouco a pouco a exploração social, ‘estudar a história, vivendo-a, isto é, procurando ser ator no drama social, realizando atos maiores que os de seus ancestrais’**³⁸.

Brandão, embora estivesse se apoiando teoricamente em Lunachárski³⁹, adotava um posicionamento semelhante aos escolanovistas, defendendo que a educação baseada na ciência preparasse o aluno para procurar “a verdade”. O sistema de ensino que despertasse no aluno um olhar observador poderia criar um homem ativo socialmente. De modo semelhante aos escolanovistas, ele acreditava que a educação investigadora poderia ter como resultado uma nova força moral e criadora:

‘Nossa obra é fazer de cada criança um conhecedor, um investigador, um observador em embrião’. ‘Dar-lhe energia moral, uma força de vontade incomparável, uma confiança grandiosa em suas possibilidades e as verdadeiras virtudes: lealdade, alegria, virilidade, generosidade, amor à vida, sede de ideais, sentimento da realidade, plenitude, potência, valor, coragem, bravura (...)’. Ensinar à criança ‘o bem da liberdade, o horror à passividade, a grandeza da independência’. ‘Transformá-la num criador’. ‘Criar é a maior alegria do homem’. Desejei que fosse iniciado um trabalho mediato de educação das mães e dos filhos dos trabalhadores, a fim de libertá-los dos preconceitos religiosos, políticos e sociais⁴⁰.

Octávio Brandão relaciona formação moral com formação da capacidade investigadora e criadora, pressuposto que, naquele momento, estava presente na proposta de reforma educacional na Rússia, em vários países europeus e nos Estados Unidos da América.

Se o PCB não via a educação escolar como elemento ativo no processo revolucionário, Octávio Brandão, em meio ao movimento renovador educacional, expressava a necessidade do método ativo, como forma de romper com o homem

³⁸ BRANDÃO, op. cit. In: BRANDÃO. **Combates e Batalhas**, op. cit., p. 206-207. Grifos nossos.

³⁹ Lunatcharsky foi membro titular do Narkompros (comissariado do povo para a instrução), criado em 22 de Novembro de 1917, dissolvido em 1918 e reconstruído em 1924. Mas, segundo Daniel Lindenberg, o Narkompros não era todo poderoso. Desde o início da revolução, em oposição ao Narkompros estava Krupskaja; fiel a tese de Marx, pronuncia-se contra a ingerência direta do aparelho do Estado nas questões do ensino. Lindenberg destaca ainda que havia uma oposição entre Lunatcharsky e Lênin, sendo Lunatcharsky um “discípulo místico de Schopenhauer e de Nietzsche” (LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., 1977, p. 264).

⁴⁰ BRANDÃO, op.cit. In: BRANDÃO. **Combates e Batalhas**, op.cit., p. 206-207.

apático e conformado. Tratava-se de uma tentativa para estabelecer um novo arcabouço mental dentro do qual fosse possível processar observações que pudessem servir de guias no processo histórico. Essa é uma idéia que ecoa um toque hegeliano. Para Brandão, para os defensores da educação militante, assim como para os escolanovistas, a possibilidade de construir um conhecimento libertador das amarras religiosas e políticas significava também a possibilidade de elevar a consciência do homem, levá-lo de um patamar estático e limitado para um patamar superior. Em termos gerais, essa concepção de conhecimento reproduzia a atmosfera de reforma escolar que se pautava nas teses defendidas por Dewey e em vários outros teóricos da educação moderna. Em sua maioria, esses teóricos afirmavam que a educação deveria ser considerada um auxílio à vida, tanto no sentido de formar o homem emancipado no trabalho como o integrado às relações sociais⁴¹.

Paschoal Lemme e Valério Konder, no “Manifesto de 1934”, destacavam a importância do conhecimento científico como auxílio na tomada de decisões práticas no dia-a-dia. A criança formada nesta perspectiva teria iniciativa, hábito do trabalho em comunidade, espírito de solidariedade, autonomia e responsabilidade:

A escola tem, portanto, de educar a criança para essa sociedade que se transforma assim vertiginosamente, dentro do sentido dessa própria transformação, fornecendo-lhe, além de maior cópia de informações, de conhecimentos de aplicação prática, uma capacidade inicial de crítica, para que ela, criança, por si, saiba discernir dentro da própria complexidade da vida, saiba pensar e medir as coisas, sem desrepeito (sic) à sua própria personalidade, saiba ter em face das coisas uma atitude imparcial, desapaixoadada, científica. Sim, porque a escola pretenderá reproduzir as condições de vida do conjunto social.

A escola dos nossos dias terá que seguir essa trilha.

Em função da interdependência entre os homens, que é expressão cada vez mais característica da civilização de nossos dias, dada a sua progressiva industrialização, a escola deve criar o hábito do trabalho em comunidade. Ninguém mais no mundo dos educadores nega o valor do trabalho em grupo, onde se exerce desde cedo a solidariedade social como uma expressão legítima, porque necessária, da vida de nossos dias: o que se impõe é o exercício efetivo dessa solidariedade e não a sua pregação como preceito teórico de moral.

⁴¹ É grande a lista dos teóricos contemporâneos que destacam a educação como um elemento que pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades individuais de criatividade, equilíbrio psicológico e solidariedade social. Entre estes, além de Dewey, podemos citar: Pestalozzi, Froebel, Montessori, Durkheim, Kilpatrick, etc.

Além do trabalho em comunidade, consequência imediata da interdependência entre os homens da nossa 'grande sociedade', a escola deve traduzir o respeito à personalidade da criança, dando a todas idêntica oportunidade para que se afirmem como valores sociais, dando a cada uma a responsabilidade na solução dos seus próprios problemas, acostumando a criança a esse sentido de interdependência e direção que lhe permita participar com eficiência da vida em comum⁴².

O debate realizado pela intelectualidade reformista brasileira mantém esse tom. Ela também entende que o país não poderia ficar à mercê da sorte, mas deveria planejar seus gastos de forma a atender a todos os aspectos da vida social. Nesta organização, a escola deveria ser um elemento auxiliador, já que, por meio dela, se poderia ligar o conteúdo científico à vida e à produção, produzindo, assim, um novo homem.

É necessário destacar que não eram somente os pecebistas que olhavam para as reformas escolares liberais. Os liberais, no que se refere a educação para o trabalho, também olhavam para a reforma que estava sendo realizada na União soviética. Sobre esta questão veja como Estevão Pinto em 1932 escreve sobre o debate soviético:

Na Rússia soviética moderna, a escola do trabalho se diferencia da escola propugnada por Dewey ou Kerschensteiner. Diferença-se por seus *fins*: a escola soviética visa uma *finalidade de classe*, como bem observa Pinkevich. Diferença-se, ainda por um outro aspecto, por um outro característico: na escola soviética, o labor manual não é o centro da atividade infantil. '*No somos entusiastas ciegos del trabajo manual, sin tener en cuenta su forma. En el fondo, esa apologia de la destreza manual es un vestigio del pasado. El trabajo del artesano ha cedido ya el puesto a la producción industrial; y si queremos comprender y vivir en la cultura contemporánea; si queremos comprender y empezar a vivir según el modo de vida y la ideología del proletariado, debemos saturarnos ante todo de la cultura de producción maquinista. En una palabra: nuestra escuela debe ser una escuela industrial*'.⁴³

A nova educação soviética vem despertando um grande interesse em todos os países; já existem, atualmente, numerosas monografias sobre o assunto (Nearing, Samel N. Harper, Dewey, Carter, T. Bach, Renault, etc.)⁴³.

A educação foi pensada por diferentes intelectuais como orientadora e propulsora da criatividade no trabalho. Para além da alfabetização, concebida como instrumento necessário para o desenvolvimento da produção, havia o interesse de mudar o comportamento e a atitude do trabalhador. O homem

⁴² Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934)". In: LEMME. **Memórias**, op. cit., v. 4, p. 387.

⁴³ ESTEVÃO PINTO. **A Escola**: e a formação da mentalidade popular do Brasil. São Paulo: Cia de Melhoramentos de São Paulo, 1932, p. 82. A citação refere-se a Aberto Pinkevich. La nueva educación en la Rusia Soviética. Madrid, 1930, p. 229. Itálico no original.

ignorante e indolente, externado alegoricamente na figura do caboclo ou do Jeca Tatu, deveria ser transformado no homem saudável, produtivo e livre dos vícios que o atrelavam à terra no sentido de uma minguada sobrevivência⁴⁴. A ignorância, a indolência, a inação eram males que impediam o avanço brasileiro.

Com base nesse entendimento, Frota Pessoa, em 1924, declarava:

Espalhem-se pelo Brasil a dentro técnicos competentes que levem aos agricultores e criadores as lições de sua experiência e o concurso de sua assistência; distribuam-se sementes, adubos, instrumentos agrários, reprodutores para o melhoramento do rebanho. Cuide-se dos transportes, organizem-se tarifas razoáveis, institua-se com seriedade a prestação de créditos, para amparar o lavrador nas aperturas em que fica no intervalo das colheitas. Todos esses sacrifícios merece do governo o brasileiro que trabalha, no afan de cultivar a terra e de transformar em utilidades as matérias primas que produz.

Mas não é tudo. O problema principal ainda é o da educação sistemática, para preparar no futuro uma raça apta a fazer a grandeza do Brasil. Educar para o trabalho, organizar e estimular o trabalho, respeitar o trabalho, aplicar com escrúpulo o produto do trabalho, eis o programa que devemos impor aos nossos dirigentes⁴⁵.

A preocupação com a conduta moral do homem e com a aceleração do processo “civilizatório” também aparecia no PCB. Neste caso, porém, sua finalidade era a condução do projeto revolucionário. A preocupação em romper com o espírito apático era um critério a ser utilizado na avaliação da vida particular dos membros do partido. Numa trama de controle pessoal, tecida pela ordem militante, o PCB recomendava que, ao se fazer propaganda individual e buscar novos integrantes, fosse investigado se os pretendentes não eram indivíduos com “grandes falhas morais”. Na urgência de conquistar novos integrantes, o PCB destacava: “se ele é jogador, devasso ou beberão – passa adiante; não percas teu tempo. O jovem é preferível ao homem maduro; o homem maduro, ao velho. Também é preferível o indivíduo de inteligência viva ao de compreensão difícil”⁴⁶.

⁴⁴ Monteiro Lobato, com a publicação do Almanaque “Jecatuzinho”, criou a conhecida a figura do Jeca que se transformou diante da ciência, mas, antes dele, Lima Barreto, que fora um colaborador do PCB, em “Triste fim de Policarpo Quaresma”, já havia se referido à necessidade de usar a ciência como solução para a produção brasileira.

⁴⁵ FROTA PESSOA. A educação e o trabalho (1924). In: FROTA PESSOA. **A realidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931, p. 36.

⁴⁶ COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Para fazer propaganda individual**. 01 jun. 1924 (CEDEM – SP).

Assim, mesmo que a escola não estivesse na ponta das preocupações pecebistas, estes não deixaram de considerar que o baixo nível cultural do trabalhador brasileiro dificultava o trabalho de militância e de divulgação das idéias de Marx, Engels e Lênin.

No que se refere aos fins e à organização da educação escolar, o foco do ataque era a Igreja. Para eles, a Igreja contribuía para a manutenção de uma cultura ultrapassada, impedia que o Brasil avançasse em seu processo histórico, além de reforçar o conformismo e a exploração das massas.

Em 1934, a crítica à interferência da Igreja nas questões do Estado e do ensino foi novamente explícita. Nesse momento, o Comitê Central do PCB assim se posicionou:

Separação absoluta da Igreja e do Estado. Supressão imediata de toda e qualquer subvenção do governo às organizações direta ou indiretamente ligadas à Igreja ou às ordens religiosas, destinando esse dinheiro para os desempregados e flagelados. Nenhuma espécie de ensino religioso nas escolas⁴⁷.

Para conseguir avançar em seu propósito revolucionário, os pecebistas entendiam que a propaganda anti-religiosa deveria estar entre os empenhos do militante. Em suas narrativas sobre os avanços na URSS, eles reiteravam que, naquele país, a educação tinha se libertado dos dogmas religiosos e que o espírito científico direcionava as pesquisas e estudos nos institutos, nas universidades e nas escolas. Neste aspecto, faziam questão de propalar que os filhos dos operários cursavam as academias.

É interessante ressaltar que a crítica ao modelo de ensino, até então desenvolvido no Brasil, incidia também sobre a função que a escola exercia na manutenção do status social. Segundo Octávio Brandão, a educação laica apenas formava o funcionário público que iria viver dos cofres do Estado⁴⁸. Para Anísio Teixeira, a escola “acadêmica”, “tradicional”, isto é, supostamente

⁴⁷ COMETÊ CENTRAL DO PCB (Seção da IC). In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 157.

⁴⁸ Sobre os parasitas do cofre do Estado, Leôncio Martins Rodrigues comenta: “O Estado foi o principal empregador das famílias tradicionais decadentes ou em processo de reconversão do mundo agrário para o mundo urbano. Uma posição no aparelho burocrático consistiu uma das principais formas – se não a única – de garantir *status*, influência e poder para os membros das velhas famílias, despreparadas para competir com os imigrantes nas atividades industriais e comerciais. A política, além certamente das relações de parentescos, foi uma das vias de obtenção de um emprego público dentro dos padrões de seleção clientelístico do funcionário brasileiro” (RODRIGUES. **O PCB...** In: FAUSTO (org.). **História geral...**, p. 386.

treinadora do espírito e da inteligência, apesar de ineficiente para a vida prática, passou a ser muito desejada por esse mesmo motivo. Seus ex-alunos ocupavam os cargos mais importantes da sociedade⁴⁹, o que, na observação dos escolanovistas, fazia da escola um elemento auxiliar do “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”⁵⁰.

Para os escolanovistas brasileiros, de uma perspectiva positiva, a educação poderia deixar de ser “um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, ou seja, “todo indivíduo” teria “o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”⁵¹. Para eles, “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”⁵². A escola para todos deveria estar voltada para uma formação mais integrada aos interesses dos indivíduos, vinculando-se ao meio social. Segundo o “Manifesto de 1932”:

A escola socializada, reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes⁵³.

Muitos jornais, revistas, discursos, encontros científicos e conferências, sociólogos, pedagogos, historiadores, economistas, sindicalistas e políticos defenderam a idéia de que a educação escolar poderia incentivar o desenvolvimento nacional, contornar as contradições sociais ou criar uma nova consciência social.

Da perspectiva da educação escolar e do método experimental, acreditavam que se poderia reorganizar e equiparar as diversas forças sociais

⁴⁹ TEIXEIRA. **Educação para a democracia**. Rio De Janeiro: UFRJ, 1997, p. 83.

⁵⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, op. cit., p. 119.

⁵¹ **Id.**, **ibid.**, p. 112.

⁵² **Id.**, **ibid.**, p. 112.

⁵³ **Id.**, **ibid.**, p. 112-113.

que concorriam entre si, de modo a formar uma “unidade fundamental”⁵⁴. Comparando-se aos termos de Durkheim, isso equivaleria aos princípios “comuns a todos”, ou seja, a “razão da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática”⁵⁵.

O pecebistas, quando falavam em unidade educadora, geralmente se referiam aos princípios da doutrina marxista-leninista, isto é, à leitura das obras de Marx, Engels e Lênin. A ciência, para eles, era a ciência marxista. Porém, vale ressaltar que, para eles, a ciência marxista é a ciência que forma o militante revolucionário. É a ciência do partido. Então, a unidade não se faz na escola capitalista, mas no Partido⁵⁶.

Juntamente com a idéia de se adequar o conhecimento escolar às novas exigências sociais, predominava também um movimento em prol da centralização política e organizativa, com o qual o setor educacional liberal “progressista” estava envolvido. Defendia-se a construção de um sistema nacional de ensino público que contribuísse para o rompimento com o Brasil “atrasado”, “semicolonial”, “semifeudal” e “arcaico”. Nesse sentido, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, supremas lideranças da Escola Nova, foram pródigos em mostrar que, para conduzir o Brasil a dias melhores, necessitava-se da organização de um sistema nacional de ensino. Os escolanovistas, acusando a escola brasileira de permanecer presa a um passado “elitista” e “ultrapassado”, de se ligar a uma administração política desorganizada, que se manteve na mais completa inércia, presa às tradições locais e ao dogmatismo, defendiam uma reforma educacional que atingisse também esse campo. Segundo eles, a liderança política brasileira manteve uma organização “ecclética”, mesclando lideranças “aristocráticas semifeudais”, lideranças de classe média e lideranças nacionalistas, cada uma com suas exigências específicas. Nesta confusa organização política, o Brasil não conseguiria ter uma unidade nacional. Segundo Anísio Teixeira, no Brasil, o processo de desenvolvimento não se deu sob influência de forças políticas mais aptas para sua integração com a civilização tecnológica e industrial, mas foi conduzido pelo “espírito dinástico” e

⁵⁴ **Id.**, **ibid.**, p. 126.

⁵⁵ Durkheim. **Educação e sociologia**, op. cit., p. 49.

⁵⁶ Ver: NEVES. Op. cit. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**, op. cit.

“paternalista”, que visava, acima de tudo, preservar a “tradição”⁵⁷. Assim, os liberais, também acreditavam que éramos um país agrário, de natureza feudal e regionalista, tornando necessário organizar a política e realizar o desenvolvimento e o progresso das forças modernas no país.

Em 1931, Mário Pedrosa e Livio Xavier, com os pseudônimos de M. Camboa e L. Lyon, escreveram “Esboço de uma análise da situação econômica e social do Brasil”, no qual, de uma perspectiva trotskista, apontavam o espírito centralizador que caracterizava a política brasileira naquele momento: Para eles:

A urgência e penúria do mercado interno constitui um dos pontos nevrálgicos da instabilidade econômica e política do Brasil. Para o desenvolvimento dos mercados internos todos os meios são bons e um governo forte e centralizado é condição essencial. A penetração imperialista é um revulsivo constante que acelera e agrava as contradições econômicas e as contradições de classe⁵⁸.

Ao destacarem a centralização política, Mário Pedrosa e Livio Xavier criticaram também a posição “errônea” da direção do PCB na aprovação “hipócrita” da concepção burguesa e não deixaram de mostrar a tendência centralizadora do Estado, tanto no Brasil como na URSS⁵⁹.

A opção pela centralização política se refletiu na questão educacional, especialmente na defesa das leis de diretrizes e bases para educação brasileira, como uma forma de se instituir um sistema único de educação. Os pecebistas não deixaram de se manifestar na discussão sobre a necessidade de unidade, mas se desviaram para a questão da unidade da organização operária por meio do partido e não ingressaram no debate sobre a unidade escolar.

Se os pecebistas não participaram diretamente da elaboração de um programa nacional de educação pública, isso não significa que eles não tenham tomado conhecimento sobre o conjunto de reformas educacionais e mudanças econômicas que estavam ocorrendo no contexto internacional. Pelo contrário, pecebistas e liberais sempre lançavam olhares comparativos entre a sociedade brasileira e o desenvolvimento mundial. No entanto, para os comunistas, o

⁵⁷ Ver: Anísio Teixeira. **Educação para a democracia**, op. cit., p. 180 a 204.

⁵⁸ CAMBOA e LYON. “Esboço de uma análise da situação econômica e social do Brasil”. *La Lutte de Classes*, n.º. 28/29, fevereiro-março de 1931. In: ABRAMO e KAREPOVS. **Na contracorrente da história**. Op. cit., p. 74.

⁵⁹ Sobre a organização do Estado, Lênin afirmava que, na Rússia revolucionária, dever-se-iam traçar táticas centralizadoras, rigor teórico e medidas imediatas, pois só assim um Estado de transição poderia atingir os fins socialistas.

referencial a ser atingido não eram os Estados Unidos da América, mas a URSS. Nestes olhares comparativos, os pecebistas, apesar de não atribuírem nenhuma tarefa especial à escola, não negavam sua necessidade diante do avanço das forças produtivas. No que se refere à educação política como força ativa no processo de transformação social, o partido teria um papel fundamental. A este caberia o papel de realizar a capacitação ideológica e organização das massas. O que os escolanovistas estabeleciam para a escola os pecebistas atribuíam ao partido.

Assim, embora liberais e comunistas não partissem do mesmo elemento social e, em longo prazo, não visassem os mesmos objetivos finais para a organização social, podemos dizer que, em relação à fé no conhecimento e na centralização da tomada de decisões, eles se aproximavam. Ou seja, ao idealizarem as forças transformadoras, ambos sobrepunham a eficácia do conhecimento e da organização política às condições materiais. Por outro lado, devemos notar também que, quaisquer que fossem as suas lógicas, elas estavam relacionadas ao problema que os incomodava.

Neste sentido, o PCB não se opunha diretamente ao centralismo estatal, suas críticas recaíam mais sobre o agrarismo e o imperialismo. Para o PCB, o centralismo era uma necessidade histórica, uma vez que a burguesia brasileira era fraca e dividida, sem forças para propor e realizar reformas e promover a moralização do país. Posteriormente aos acontecimentos de outubro de 1930, concluindo que não houve uma revolução, mas apenas uma cisão entre as oligarquias e entre o imperialismo americano e o inglês, os pecebistas continuaram centrando forças no combate à oligarquia rural e, principalmente, contra o imperialismo e o fascismo. A figura de Getúlio Vargas era criticada não por ter buscado a centralização política e o fortalecimento do Estado, mas porque representava a manutenção e o fortalecimento do poder imperialista e fascista no Brasil⁶⁰. Em outros termos, na leitura do PCB, em 1930, não houve revolução, as

⁶⁰ Diante da crise econômica de 1929 e dos desgostos com a “Revolução” de 1930, o inimigo maior passou a ser o imperialismo na vertente fascista. Em março de 1934, isso desembocou na formação da “Aliança Nacional Libertadora (ANL), reunindo jovens oficiais, dissidentes do tenentismo, católicos progressistas, comunistas, socialistas e outras correntes de esquerda”. (PACHECO. **O Partido Comunista Brasileiro** (1922-1964). São Paulo: Alfa-Omega, 1984, p. 161). Sobre a ANL, este mesmo autor afirma que ela não era simples segmento do Partido. Seus elementos mais destacados eram jovens “tenentes”, democratas progressistas da média

contradições continuaram as mesmas. Assim, o conhecimento e a centralização das decisões no Estado significavam que a tarefa imediata de colaborar na luta contra as forças conservadoras tradicionais continuava.

5. 3 Exigir e conquistar direitos

No decorrer do século XX, ao mesmo tempo em que os princípios científicos passaram a ser defendidos como os mais eficientes na formação do homem para o trabalho e para a vivência social, a educação foi concebida como um direito e um dever social.

Nos debates prevaleceu a defesa de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema de ensino. O sistema educacional não poderia ficar preso aos interesses dos governos, mas deveria ter um plano, uma direção administrativa. Evidentemente, isso deveria ser assegurado por princípios unificadores e por um “fundo especial ou escolar”, aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional⁶¹.

Os fundadores do PCB, não de forma direta, mas à sombra das análises sobre o orçamento do Estado, também se manifestaram, em termos gerais, sobre a política interna brasileira, apontando que a questão educacional era pouco valorizada na política do Estado. Na **Revista Movimento Comunista** de janeiro de 1923, ao se referir aos custos da manutenção da política “café com leite”, os pecebistas destacaram que, comparativamente, o quadro de gastos do governo no aparelhamento do Exército, Marinha e policiamento era “quase 3 vezes mais que com a saúde pública, instrução pública e a Agricultura, Indústria e Comércio tudo junto”. Complementavam: a “polícia militar custa ao Tesouro mais dinheiro – uma vez e meia mais... que a instrução pública. Para um país de 80 a 50% de analfabetos é simplesmente admirável!”⁶².

Sobre a política orçamentária do Estado em relação à educação, Octávio Brandão, em suas memórias, narra que ele e Minervino, como vereadores eleitos

burguesia. O setor mais atuante na ANL foi a classe média, que cindindo-se logo depois, fundou a Ação Integralista.

⁶¹ Veja: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, op. cit., p. 115-116.

⁶² **MOVIMENTO COMUNISTA**, II (15): 22, 25 de Jan.1923. In: PEREIRA. **Construindo O PCB**, op. cit., p. 69.

pelo BOC, em suas lutas no Conselho Municipal do Rio de Janeiro, apresentaram emenda ao projeto de orçamento da Prefeitura do Rio de Janeiro, anulando o pagamento das dívidas aos imperialistas no valor de 60.366 contos e mandando aplicar esta quantia no combate ao analfabetismo.

De fato, mesmo que o tema escola não fosse a prioridade entre os fundadores do PCB, eles não deixaram de defender a escola para os trabalhadores. Aliás, esta era uma questão que estava na ordem do dia. Na defesa da escola pública, gratuita e para todos, o PCB incluiu, no programa político do Bloco Operário de 1927, a luta por políticas públicas e educacionais. Transcrevemos na íntegra a parte referente ao ensino e à educação:

Nas questões referentes ao ensino público os candidatos do Bloco Operário bater-se-ão não só pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário, como ainda, complementarmente: a) pela ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar, fornecendo-lhes, além do material escolar, roupa, comida e meios gratuitos de transporte; b) pela multiplicação das escolas profissionais de ambos os sexos como uma continuação necessária e natural das escolas primárias de letras; c) pela melhoria nas condições de vida do professorado primário, cuja dedicação à causa do ensino público deve ser melhor compreendida e compensada; d) pela subvenção às bibliotecas populares e operárias⁶³.

Neste Programa, com uma preocupação acentuadamente econômica a respeito da educação, o PCB considerava que o Estado deveria ampliar o número de escolas, subsidiar o aluno e pagar melhor os professores. Esse posicionamento também esteve presente no II Congresso do PCB, embora nesse momento houvesse uma supervalorização do trabalho de ação e propaganda da vanguarda consciente. Sobre esta questão, Marcos Del Roio, em “A classe operária na revolução burguesa”, afirma que:

Neste curto período de existência legal, o PCB dedicou-se principalmente à agitação e propaganda pela frente única proletária, como decidiria o II Congresso partidário (1925), insinuando-se no sindicalismo e fazendo **ampla campanha** pela habitação popular e pelo **direito à escola**. Procurou utilizar-se de **atividades sócio-culturais com finalidades educativas**, das datas comemorativas do movimento revolucionário, tal como o aniversário da morte de Lênin, e de promoções de bailes e quermesses, com o fim de arrecadar recursos⁶⁴.

Pelas observações de Del Roio, a defesa educacional contida no Programa do BOC e em alguns poucos enunciados escritos por seus militantes

⁶³ PROGRAMA POLÍTICO DO BOC. In: PEREIRA. **Ensaio...**, op. cit., p. 121.

⁶⁴ DEL ROIO. **A classe operária na revolução burguesa**, op. cit., p. 38. Grifos nossos.

mostram que, nesse momento, a luta do PCB pela escola reduzia-se à luta pelo direito à escola; não se caracterizava como uma participação no polêmico debate sobre o conteúdo ideológico da escola capitalista e muito menos como uma proposta de se construir uma escola revolucionária. As poucas vezes em que o PCB se referiu ao sistema de ensino brasileiro e ao conteúdo do ensino nas escolas, o fez em defesa da escola laica e única, da escola que se relacionasse à vida e ao trabalho, ou seja, contra ao intelectualismo estéril, a simples erudição e os dogmas religiosos, principalmente os católicos. O PCB, sem marcar uma posição própria em torno dos princípios socialistas na escola⁶⁵, não negava a necessidade de alfabetização de todos e da conquista do laicismo na escola.

Em uma perspectiva propagandista da revolução operária e de contraposição à educação brasileira, os pecebistas, constantemente, chamavam a atenção para o tratamento dado aos professores e ao ensino na Rússia, que, para eles, não perdia nada em relação ao sistema de ensino burguês. Aliás, era melhor. Quanto a isso, em 1923, a Revista Comunista publicou o artigo: Como a Rússia Sovietista cuida do ensino superior para o proletariado:

No grau superior das Faculdades Operárias, nós encontramos as Universidades Sverdlov (Moscou) e Zinoviev (Petrogrado). Os estudantes destas universidades em sua maioria passaram pelas escolas provinciais do partido e foram designados por estas últimas para continuar seus estudos. As escolas do partido selecionam de tal sorte, seus alunos mais dotados. O número dos estudantes da Sverdlov varia entre 2.000 e 3.000. Em sua maior parte estudam ciências sociais. Mantidos pelo Estado, eles vivem, de resto inteiramente livres, em internatos que se podiam comparar aos das principais universidades inglesas; mas aqui são os filhos dos operários que se congregam, e num país onde explorados venceram ao cabo de uma longa guerra social. Os estudantes da Sverdlov não gozam, pois, ainda do conforto oferecido por Oxford, ou Cambridge⁶⁶.

Neste ponto, lembramos que somente após a instauração da ditadura do proletariado na Rússia foi que o debate sobre a escola assumiu um importante

⁶⁵ É importante grifar aqui que a intelectualidade francesa sempre teve muita influência sobre a formação cultural brasileira e até mesmo entre os comunistas, visto que a maioria deles lia os textos franceses. Neste caso, é importante registrar que “a campanha eleitoral da primavera de 1924 dá a ocasião ao partido PCF [Partido Comunista Francês] de se demarcar posições reformistas: a escola única, grande cavalo de batalha do cartel das esquerdas é tratada pelo L’ Humanité de ‘barco democrático’[...]. Decididamente, longe da revolução cultural e muito próximo da ‘república dos professores’” (LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op.cit., p. 45).

⁶⁶ “Rabfaks” – Universidades Sverdlov e Zinoviev – Universidades do Ocidente e do Oriente – Instituto do Professorado Vermelho – Academia Socialista. In: **REVISTA COMUNISTA**, n. 18,19, ano 2, 10 a 25 mar 1923 (CEDEM-SP).

espaço nas decisões políticas, tanto em Lênin como em seus adversários internos⁶⁷.

Os pecebistas criticavam o Estado brasileiro por manter um sistema de ensino que dificultava a frequência do jovem trabalhador. É o que podemos verificar no “Informe” referente à estada do “companheiro Pablo” no Brasil, durante a luta armada de julho/setembro de 1932:

La mayoría de la juventud y niñez trabajadora es completamente analfabeta, y en algunas regiones del interior el analfabetismo alcanza hasta el 98% de los jóvenes. De las pocas escuelas que existían, no solamente fueron cerradas gran parte, sino que fueron aumentados los reglamentos legales para entrar en las escuelas primarias, exigiéndose obligatoriamente uniformes, y elevando las tasas, resultando como consecuencia el analfabetismo casi total de la infancia trabajadora⁶⁸.

Em agosto de 1934, em documento intitulado “A posição do PCB frente às eleições”, o Comitê Central do Partido destacou a escola para todos os trabalhadores como uma de suas reivindicações, não como elemento participativo na formação da consciência proletária, mas como um direito e como transmissora de conhecimentos formais. Já ao se referir à questão agrícola, colocou em primeiro lugar a defesa do *“direito de plantar, em seu benefício, o que quiser e onde bem entender sem intervenção, nem insinuações dos senhores da terra”*⁶⁹. No que se refere ao ensino, o destaque era o ensino técnico. De acordo com as defesas pronunciadas pelo Comitê Central:

Contra a lei do reajustamento econômico que, à custa das massas trabalhadoras, dá milhões de contos de réis aos fazendeiros e bancos imperialistas. Ajuda imediata pelo governo, em dinheiro, sementes, material de

⁶⁷ Entretanto, em razão do pouco avanço da teoria socialista a respeito deste tema, a não ser umas poucas contribuições retiradas dos princípios básicos de Marx e Engels, o debate estava ainda por ser feito. Dentro do Narkompros e da Proletkult (associação de organizações culturais proletárias subvencionadas pelo comissariado) existiam diferentes tendências políticas e filosóficas, que divergiam entre si. O primeiro programa (1917) foi redigido por Krupskaya, Lunacharski e Blonski. Este último pedagogo formulou argumentos de combate à escola ativa burguesa, especialmente a formulada por Georg Kerschensteiner. Ver: MACHADO. **Unificação escolar e hegemonia**. São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutoramento), p. 137-138.

⁶⁸ COMITÊ CENTRAL DO PCB. Informe em consecuencia de la estada del compañero Pablo em Brasil, dez. 1932, p. 5 (CEDEM-SP).

⁶⁹ Sobre a questão agrícola, é interessante destacar que a Rússia socialista, em 1921, enfrentou grandes problemas, entre os quais a questão agrária era um dos mais eminentes. Sobre ela, a classe operária dirigente, através da burocracia de Estado tomou medidas urgentes implantando pesados impostos sobre a liberdade comercial. Ou seja, por meio dos impostos, conduziu a solução do problema da produção agrícola. Neste caso, deve-se verificar que uma das defesas do Estado de transição era a formulação de uma espécie de tática de desenvolvimento das forças produtivas, para só a partir daí efetivar o regime socialista.

lavoura, aparelhos e ensino técnico, à custa de um imposto especial sobre os grandes senhores de terra e grande comércio intermediário⁷⁰.

A passagem acima revela que os pecebistas propunham que, por meio da cobrança de impostos específicos, o governo ajudasse na manutenção da criança na escola. Aliás, a definição da percentagem da arrecadação dos impostos para garantir as políticas sociais, entre as quais a educação, foi uma das grandes batalhas travadas no processo da aprovação da Constituinte de 1934. O PCB, no interior de um quadro nebuloso de importação de teoria, de diferenciação histórica e de heterogeneidade de seus integrantes, propôs-se a discutir as eleições de 1934. Assim, oscilavam entre seus dogmas teóricos e as necessidades sociais imediatas. De um lado, almejavam acertar o caminho da revolução. Do outro, defendiam a necessidade imediata de atender aos apelos da massa expropriada, miserável e ignorante. Nessa discussão, os trotskistas afirmavam que enquanto a burguesia lutava para conservar seu poder, o proletariado deveria recorrer à luta no parlamento burguês, como uma das formas de luta operária⁷¹.

No limite das necessidades imediatas, o Programa do Governo Popular Nacional Revolucionário, escrito em 1935, ao se referir às medidas imediatas do governo popular, contém uma referência à educação: “tomará todas as medidas para garantir a instrução popular, liquidar o analfabetismo, elevar o nível intelectual das massas etc., tornando obrigatório o ensino”⁷².

Em 1934, ao se pronunciar em relação às eleições que se aproximavam e à definição de seus caminhos perante a Constituição, o PCB, se manifestava preocupado com os “flagelados, desempregados e semi-empregados” e destacava a necessidade de distribuição gratuita e imediata de alimentos, dinheiro, água, roupa, casa, luz, ampla liberdade de locomoção com distribuição de passes de trens, bondes e navios. Propunha também salário desemprego, mas em nenhum momento propôs escola para os flagelados e desempregados⁷³.

⁷⁰ COMITÉ CENTRAL DO PCB (Seção da IC). A posição do PCB frente às eleições. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 152.

⁷¹ “Projeto de teses sobre a Assembléia Constituinte”. **Boletim da Oposição**, n.º. 4, mai 1932. In: ABRAMO e KAREPOVS. **Na contracorrente da história**, op. cit., p. 98.

⁷² Programa do Governo Popular Nacional Revolucionário, 1935. In: OLIVEIRA FILHO. **Praxedes**, op. cit., p. 104.

⁷³ Hoje, diversos elementos da sociedade defendem a escola como essencial, principalmente para o jovem ocioso que não consegue ingressar no mercado de trabalho. Não temos argumentos suficientes para comparar a defesa atual com o enunciado do PCB, mas tudo indica que os

O acesso à escola era defendido para os jovens trabalhadores. Para estes, o PCB solicitava salário igual ao dos trabalhadores adultos, trabalho de 6 horas para os menores de 18 anos e de 4 para os menores de 16. Proibição de trabalho para os menores de 14 anos, ficando sua manutenção custeada pelo Estado. No que se refere à educação, propunha:

Aprendizagem paga e regulamentada com limitação de prazo e aumento progressivo de salário, de acordo com a qualificação. Fornecimento gratuito de ensino profissional, pagamento ao aluno, como trabalho, durante o tempo de escola e garantia de trabalho ao sair da escola.

Ensino primário gratuito, igual, obrigatório e leigo, para todos os filhos de trabalhadores das cidades e dos campos, fornecendo o governo, gratuitamente, a alimentação, os livros, a roupa e os transportes.

Fiscalização de todas essas medidas pelas organizações operárias⁷⁴.

Os pecebistas reconheciam a necessidade de formação técnica para o trabalho e a relacionavam à conquista salarial, como um direito do trabalhador. Porém, em termos da luta revolucionária, isso se revertia como dificuldade na consecução da unidade de classe, na medida em que criava uma elite operária⁷⁵. A luta por melhores salários como direito do trabalhador qualificado, necessariamente, não significava uma conquista da classe, mas podia ser apenas a conquista de uma categoria profissional. Para nós, isso pode parecer uma incongruência do PCB, mas também pode estar relacionado à sua leitura do processo histórico brasileiro. Nesse caso, podemos afirmar que, ao se referir à questão da educação e do trabalho, os pecebistas a atrelavam ao desenvolvimento das forças produtivas brasileiras, além de transporem sua herança do pensamento anarquista.

De qualquer modo, está implícita em sua defesa a necessidade de aumentar o orçamento estatal para a escola: ensino gratuito, bolsa escola, livros, alimentação e uniformes gratuitos para os filhos dos trabalhadores. No entanto,

pecebistas pensavam na escola para o jovem trabalhador. Eles não concebiam o homem fora do trabalho. Neste caso, ao se referir aos desempregados, sua preocupação era criar, em primeiro lugar, as condições para que eles ingressassem na produção e no consumo. Nesse mesmo sentido, é bom lembrar que o texto indicado foi escrito no período em que a tendência obreirista se fazia com maior intensidade no partido.

⁷⁴ COMITÊ CENTRAL DO PCB (Seção da IC). A posição do PCB frente às eleições. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 153.

⁷⁵ O desenvolvimento do capitalismo industrial, tal como lembra Marx em "O capital", tornou hegemônica a classe operária, anteriormente dividida em corporações por ofício. Porém, com a introdução da qualificação da mão-de-obra, como conquista salarial, intensificou ainda mais a divisão do trabalho e acabou por gerar uma camada privilegiada entre os operários.

eles não atrelavam diretamente esta discussão à unificação escolar, como faziam os escolanovistas. O partido privilegiava a ação do Estado no “custeio” da instituição, mas chamava a atenção para a necessidade de que a organização operária “fiscalizasse” todas as medidas que fossem adotadas a respeito da escola⁷⁶.

Marx era partidário da idéia de que o Estado necessitava contribuir para o financiamento e controle central da educação. É exatamente isso o que defendia em 1869, quando falava da educação operária ao Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores: “O ensino pode ser estático sem se encontrar sob o controle do governo. O governo poderia nomear os inspetores, cujo dever seria zelar pelo respeito da lei, sem terem o direito de se imiscuir diretamente no ensino. Passar-se-ia como para os inspetores fabris que zelam pelo respeito da legislação fabril”⁷⁷.

Entretanto, na sua “Crítica do Programa de Gotha”, ele combateu a reivindicação de uma “educação popular geral e igual a cargo do Estado”, afirmando que era uma concepção tipicamente pequeno-burguesa, infestada “até a medula da fé servil da seita lassalliana no Estado”, ou da “superstição democrática”, que nada tinha a ver com o socialismo⁷⁸. Ou seja, de seu ponto de vista, mesmo que na sociedade capitalista se defendesse a constituição de uma escola pública, não dava para pensar que a educação pudesse realizar a igualdade social.

De nossa parte, gostaríamos de ressaltar que, apesar de Marx ser citado pelos pecebistas, em matéria de concepção de organização e guia político, sua

⁷⁶ Os renovadores liberais eram favoráveis às diretrizes gerais de ensino, além de outros incentivos, porém não se colocavam a favor de um controle estatal de todos os sistemas de ensino. Sobre esta questão, Rocha destaca: “Na concepção dos renovadores, o controle dos sistemas de ensino deveria ficar com os conselhos, nacional e estadual, entendendo-se que controlar o ensino não seria outra coisa senão zelar pelo cumprimento das diretrizes que seriam estabelecidas pela União. Em contrapartida ao centralismo da União, propunham os renovadores a ênfase no ensino público e a sua autonomização financeira, garantida pela cotas orçamentárias fixas e fundos especiais para a educação; a autonomia política seria garantida pelos Conselhos de Educação que contariam com a participação de segmentos da sociedade e de profissionais da educação. Impedir-se-ia, assim, a sujeição da educação aos interesses dos grupos dominantes locais e estabelecer-se-ia o necessário controle sobre todos os sistemas de ensino, inclusive o ensino privado” ROCHA. *Tradição e modernidade na educação: o Processo Constituinte de 1933-34*. In: FAVERO (org.). **A educação nas constituintes brasileiras - 1923-1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 124.

⁷⁷ MARX e ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**, op. cit., p. 225.

⁷⁸ MARX. **Crítica ao Programa de Gotha**, op. cit., p. 223.

teoria era filtrada pela Internacional Comunista e pelo Partido Comunista de Moscou. A revolução leninista e o Estado soviético eram os grandes exemplos a serem seguidos, mas, de uma perspectiva histórica, eles faziam parte de um globo dividido em civilizações pré-capitalistas, capitalistas e socialistas. Assim, havia uma distinção entre a realidade brasileira e a soviética⁷⁹. Sobre esta distinção, José Neves destacava que a “educação organizada” no Estado capitalista era diferente da do Estado proletariado:

Na sociedade atual de classes, seja no Estado capitalista, seja no Estado proletário, não há educação que sirva à sociedade EM GERAL, como não tem havido nas formas sociais anteriores que sucederam o comunismo primitivo. Toda educação organizada, exercida ou de bom grado permitida pelo Estado burguês, é instrumento de domínio ao serviço da classe capitalista. Toda educação organizada, exercida ou de bom grado permitida pelo Estado proletário, é instrumento ao serviço do proletariado para o esmagamento da burguesia⁸⁰.

A educação escolar, assim, seria orientada conforme o quadro de valores e a ideologia da classe que estivesse no comando. Desse ponto de vista, em um país capitalista, a educação proletária revolucionária só poderia ser realizada por meio do partido. Para José Neves, a escola pública atenderia à produção capitalista, que necessitava de trabalhadores com certa instrução e certo desenvolvimento de aptidões. No entanto, ele considerava que “nos países de economia agrária dominante, o capitalismo nem mesmo o ensino primário ministra à grande massa. Contenta-se em formar técnicos saídos das suas próprias fileiras e deixa os trabalhadores entregues à tradição, às superstições, à obra obscurantista do clero ou dos cleros”⁸¹. Nestes países, onde o capitalismo ainda estava por se realizar, o proletariado que tivesse “força para exigir e conquistar os direitos”, até poderia lutar, mas não poderia “acalentar a esperança de alterar-lhe a essência, de vencer dentro dela [escola] o espírito burguês”⁸².

O PCB se via então em mais um dilema: se, de um lado, não negava a necessidade de se constituir a escola pública brasileira, de outro, tinha que cuidar para que esta escola não ficasse à mercê do Estado. Diante da complexidade

⁷⁹ Sobre esta distinção entre as diferentes realidades e modelos educacionais, ver: FRIDMAN. **Problemas de pedagogia marxista**, op. cit., e PISTRÁK. *Escola e sociedade*. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista...**, op. cit., p. 311.

⁸⁰ NEVES, op. cit. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**, op. cit., p. 8.

⁸¹ **Id. ibid.**, p. 13.

⁸² **Id. ibid.**, p. 15.

social brasileira, do analfabetismo e do predomínio do ensino religioso, o PCB não deixava de reivindicar recursos financeiros para a educação e a constituição de uma escola que formasse o homem para as novas exigências do trabalho. Assim, de modo tímido advertia sobre a necessidade de a escola passar pela fiscalização operária. Embora não definisse seguramente até onde o proletariado poderia marcar sua posição no interior da escola, ao discutir sua posição diante das eleições e da Constituinte do Brasil de 1934, o partido fez as seguintes considerações sobre os estudantes:

Taxa progressiva. Exames, material escolar e transportes gratuitos nas escolas secundárias e superiores para os filhos de pais pobres.

Nenhuma diminuição ou limitação do número de matrículas. Aplicação das escolas e laboratórios e maior aproveitamento do professorado.

Livre transferência dos estudantes pobres, por conta do governo.

Direito de administrar e dirigir as próprias escolas (superiores, secundárias e profissionais) em igualdade de condições com os conselhos técnicos de professores.

Direito de escolher seus professores e forma de fazer seus exames.

Liberdade de imprensa, greve, organização e de realização mesmo nos recintos das escolas de reuniões para a defesa de seus interesses⁸³.

Poderíamos destacar que o objetivo desta reivindicação era estimular a participação coletiva, tal como aparecia em alguns autores russos⁸⁴; por outro lado, ela poderia ser entendida também como uma forma de marcar um lugar ativo para o aluno no processo de ensino e aprendizagem, tal como aparece na pedagogia ativa. Entretanto, este não era um ideal unânime entre os marxistas. José Neves, em análise da obra de Hoernle, destacava que a perspectiva desse autor ao buscar a “influência determinante” das organizações proletárias, a ponto de tornar a escola um instrumento da educação militante, era uma “utopia”⁸⁵.

De modo geral, a defesa pecebista dos direitos do aluno precisa ser considerada com base na escola na sociedade contemporânea, o que também estava na consciência da grande maioria da intelectualidade brasileira. A escola é

⁸³ COMITÊ CENTRAL DO PCB (Seção da IC). A posição do PCB frente às eleições. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 153. Grifos nossos.

⁸⁴ A interferência da classe trabalhadora nas decisões escolares é discutida por Pistrak e Fridman. Pistrak afirma: “a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização”. PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**, op. cit., p. 178. Fridman destacava que a colaboração era tarefa essencial na pedagogia socialista, “um dos fatores capitais de organização e estímulo, na formação da escola socialista”. FRIDMAN. **Problemas de pedagogia marxista**, op. cit., p. 187.

⁸⁵ NEVES. Op. cit. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**, op. cit., p. 15.

uma necessidade do desenvolvimento do sistema produtivo, tal como lembra Marx, ao descrever os elementos propulsores da escola politécnica e popular no século XIX.

Neste sentido, a luta por reformas educacionais, nos anos 1920 e 1930, tinha como preocupação primeira a constituição do sistema de ensino público brasileiro, a que, em certo sentido, liberais escolanovistas e pecebistas não se opunham. Aliás, em termos da conquista e garantia de direitos, somavam-se nesta luta.

5.4 O limite da teoria que se firma no limite histórico

A discussão do PCB sobre a escola foi desenvolvida no interior do interesse pela alfabetização, direito escolar, sem negar os princípios da “reconstrução nacional”, contidos no “Manifesto de 1932”. Como já afirmamos tantas vezes, o ideal de construção do Brasil moderno, que implicava o rompimento com os resquícios do passado feudal, arcaico, atrasado, rural e religioso, marcava a maioria dos debates do período. Assim, se, por um lado, os pecebistas eram críticos da política do Estado brasileiro, que mantinha o povo em uma miséria quase absoluta, por outro, é necessário acrescentar que o alvo dessa crítica eram as debilidades do regime federalista, rural e autoritário. A esse alvo crítico eram incorporadas também as propostas de reformas sociais e econômicas encaminhadas pelos liberais esclarecidos.

No entanto, mesmo tendo como pressuposto a revolução operária e a luta contra o capitalismo, como os pioneiros do marxismo no Brasil se apoiavam em uma concepção etapista da história e, por essa razão, tinham a perspectiva de rompimento com o passado atrasado, acabavam por se engajar no discurso dos liberais reformistas, adotando alguns de seus pressupostos quanto à educação escolar, principalmente no que se refere à defesa do laicismo e do método de ensino ativo.

Porém, mesmo nesse caso, as razões de escolanovistas e de comunistas não eram as mesmas. Para os primeiros, tratava-se apenas do progresso; para os segundos, tratava-se de uma base formativa que desse suporte à compreensão da teoria marxista. Ou seja, comunistas transpunham para a luta sobre a escola o

mesmo etapismo de sua concepção histórica: havia etapas de escolaridade necessárias para o melhor desenvolvimento da formação partidária.

Assim, a luta escolar dever-se-ia constituir contra “o academicismo e a mania abstração”. Ao mesmo tempo, coerentemente com sua visão etapista, não havia o que opinar a respeito das formas de desenvolvimento do conhecimento na escola burguesa – exceto a superação dos preconceitos religiosos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a valorização da doutrinação e a transposição da tarefa escolar ao Estado gerenciavam a conduta dos pecebistas, partindo de três pontos básicos: primeiro, a idéia de que a formação política se faria pela vanguarda do partido e o Partido conduziria a revolução; segundo, o debate sobre a escola era um dos itens presentes entre as demandas dos trabalhadores e, sobretudo, dos defensores das políticas sociais da nova etapa produtiva no Brasil; terceiro, a crença de que o processo histórico se realizava por etapas e, nesse caso, como a revolução operária estava prevista, a educação do comunista dar-se-ia no meio comunista.

O processo revolucionário dependeria da ação do Partido na organização e condução do caminho revolucionário. Na formação política, tudo indicava que a questão fundamental estava na formação da vanguarda militante. A formação da vanguarda era a mais importante para o partido. A escola proletária seria um problema posterior, a ser resolvido na ditadura do proletariado e sob a direção do Estado proletário. Na sociedade capitalista, a escola transmitiria a base de conhecimentos necessários ao desenvolvimento produtivo e social. Neste caso, a escola burguesa, que antecedia a escola proletária, era um problema do Estado burguês. Porém, o Partido acreditava que a luta por escolas públicas não poderia deixar de ser um item presente nas reivindicações dos direitos do trabalhador, já que a instrução seria um elemento diferenciador na capacidade de absorção do marxismo, além de ser um elemento necessário no processo de desenvolvimento produtivo. A escola do Estado proletário seria um problema pós-revolucionário.

Na relação entre a base econômica e a superestrutura, o fato de o PCB não atribuir à escola a tarefa revolucionária, não significa que ele não situasse a força revolucionária no campo superestrutural. Como já afirmamos, para o Partido, a revolução poderia ser ativada pelas idéias importadas da Rússia. Na particularidade brasileira, esse pressuposto coincidia com um ambiente político

marcado pela repressão política declarada e pela difamação dos comunistas. Havia um embate ideológico declarado: de um lado, a repressão às idéias comunistas, do outro, a URSS mostrando-se como o paraíso proletário.

No embate que ocorreu após 1930, os pecebistas, diante da acusação dos “erros” e “desvios” teóricos, num clima de autocrítica, pressupunham que, antes de tudo, era necessário acertar os rumos revolucionários. Nesta perspectiva, o debate sobre a questão ideológica e educacional não atingiu o campo do sistema de ensino formal brasileiro, mas voltava-se mais para os erros cometidos dentro do Partido. Os integrantes do PCB afirmavam que era necessário urgentemente, além dos acertos na sua relação com os sindicatos, com a organização das massas, com a Coluna Prestes e com a direção do Partido, promover uma reeducação ideológica no interior do Partido. O partido deveria ser “genuinamente” proletário⁸⁶.

Como a origem dos problemas do Partido era identificada como erros dos dirigentes, especialmente suas ações perante as alianças, sindicatos, greves e movimento de massas, era necessário providenciar no interior do partido a divulgação das idéias corretas sobre o caminho revolucionário. É o que se observa na análise que, em 1932, Gonzalez Alberdi fez da situação brasileira. Gonzalez Alberdi, pontuando a complexidade e as reviravoltas da luta política e econômica no Brasil, considerava que a solução estava dentro do partido. Segundo ele, o Partido deveria “começar a prestar mais atenção à elevação de seu nível ideológico e à formação de seus quadros [...]. As resoluções do XII Pleno da CE da Internacional Comunista dotam o Partido de uma eficaz arma ideológica e sem dúvida ajudaram muito ao mesmo, em sua luta contra o oportunismo podre e contra a fraseologia esquerdista que o sustenta”⁸⁷.

A aplicação desse princípio, com todas as suas conseqüências educativas, pressupunha, portanto, que a formação ideológica ocorresse dentro do partido e não na escola de classes. Assim, resta-nos concluir que o debate educacional conduzido pelos pecebistas, de acordo com uma perspectiva centralizadora, voltava-se para o interior do Partido. Por isso, eles não elaboraram

⁸⁶ Diminuir a influência da pequeno-burguesia nas fileiras da direção do Partido, o que se transformou no período obreirista.

⁸⁷ Gonzáles Alberdi, **La Correspondência Internacional**, 1933, n. 3, p. 38; n. 4, p. 59-60 e n. 5, p. 75. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 142-143.

nenhum projeto de reforma para o sistema de ensino Brasileiro, restringindo-se a mencionar, de maneira ligeira, em suas plataformas que o “governo popular” iria “abrir para a juventude brasileira as perspectivas de uma nova vida garantindo-lhe trabalho, saúde e instrução”⁸⁸.

Suas críticas, lutas, embates estavam centrados na política estatal, especialmente no que se refere ao imperialismo, às leis trabalhistas e ao autoritarismo político. Neste caso, os pecebistas ingressaram no movimento em defesa da escola pública como coadjuvantes daqueles que defendiam a educação e a cultura como elementos condutores da democracia e do progresso. Vejamos, por exemplo, uma reprodução, na íntegra, da carta que Nelson Werneck Sodré (membro do PCB) escreveu para Anísio Teixeira em 1937:

Bahia, 28 de junho de 1937.

Meu querido Anísio.

Há dois anos que nos separamos e, desde então, muitas coisas têm acontecido nas nossas vidas. Coisas úteis, de resto, porque nos ensinaram grandes lições. E porque assim nos tornaram mais fortes. Um dia, que não estará talvez longe, nós nos encontraremos, com bons cigarros e muita alegria, para o comentário sereno e superior desses acontecimentos. Por agora quero conversar sobre um assunto imediato, do teu interesse pessoal e do interesse da nossa velha Bahia. Como deves saber, o PCB ainda não tem candidato. É evidente que escolherá entre Armando e Zé Américo. Mas bem compreendes que nós, que fomos, no Brasil, o primeiro partido a colocar a questão de um programa em primeiro plano, esclarecendo o povo sobre o perigo de concentrar num homem os seus entusiasmos, não podemos agora trair esta linha de lealdade, de lisura democrática ---- e cair nos braços deste ou daquele aspirante à Presidência somente pelos seus belos olhos... Disto decorrerá que, à frente das massas, ou em entendimentos, temos lutado por que os candidatos incluam nas suas plataformas um mínimo de reivindicações (de que o manifesto junto te dará notícia detalhada) e afirmarem desde logo as suas convicções democráticas participando, de fato, da campanha nacional contra o integralismo.

Ora, em função das minhas tarefas políticas aqui na Bahia, tenho conversado com as duas correntes (PSD e Autonomismo) e em tais circunstâncias me encontrei com o Aliomar Baleeiro, do PSD. No meio da discussão veio a tona o problema da Instrução Pública e, como é natural, o teu nome surgiu. Aprovei (tei)⁸⁹ a oportunidade para fazer umas críticas que julgo justas ao fato de estar à frente do Departamento aqui o meu amigo Agrippino Barbosa que, no meu modo de pensar, não passa de um curioso, de um homem que toca educação de ouvido. Isto sem embargo de reconhecer nele boa vontade e probidade. Em conseqüência falei da tua situação e da tua possibilidade de vires completar, em nossa terra, a grande obra que iniciastes no tempo de Calmon. A reação favorável do Baleeiro foi além da minha expectativa. Achou ótima a sugestão. E me disse que no seio da ala-moça do PSD há grande simpatia, um grande

⁸⁸ PRESTES. Manifesto de Luís Carlos Prestes: Aliança Nacional Libertadora. **A Platéia**, 06 jul. 1935. In: CARONE. **O PCB...**, op. cit., p. 180.

⁸⁹ Corrigido com a caneta no original.

entusiasmo mesmo pela tua figura de educador. Alguns dias depois, novo encontro --- novas referências ao teu nome. Ai, então, o Aliomar foi absolutamente claro: ele me encarregou de sugerir uma aproximação tua com o PSD, aproximação que será uma satisfação para a ala mais jovem e mais democrática do Partido. “Deste modo, me disse ele, uma capacidade como a do Anísio não ficará segregada e, com o nosso apoio, ressurgirá. Provavelmente até COMO DEPUTADO FEDERAL.”

Transmito-te, pois a sugestão. E tu bem avaliarás com que alegria o faço. Além do enorme interesse público que eu considero haver na tua volta à atividade, como educador ou como legislador para a educação democrática das massas, há também a emoção de mostrar ao meu querido amigo, ao meu bom amigo Anísio, que no meio de toda a luta o seu nome, a sua honesta inteligência e o seu nobre caráter não foram esquecidos.

No caso de queres responder a esta carta, escreve para PAULO ALMEIDA – Rua Sabino Vieira n. 10, BAHIA. É endereço seguro.

Muitas lembranças para Emmilinha e para ti um grande abraço do muito teu Sodré⁹⁰.

No que se refere aos ideais escolares traçados pelo PCB na década de 1930, parece, portanto, que as divergências entre liberais e comunistas se explicitariam em um projeto futuro. Fica a impressão de que, naquele momento, os membros do Partido Comunista, na questão da reforma escolar, não se distanciavam dos autores tidos como liberais, principalmente, no que se refere à luta contra clericalismo e analfabetismo.

Em síntese, podemos afirmar que, no caso da escola pública, o PCB não se opôs aos escolanovistas e não formulou nenhum projeto específico para essa forma educacional. Uma proposta educacional específica diria respeito às tarefas a serem realizadas pelo Partido, mas a prioridade, neste caso, era conduzir a revolução e apenas posteriormente se organizaria o sistema de educação.

Quanto a isto, os pecebistas eram influenciados pela IC e por Moscou e, quando se referiram à educação escolar, apoiavam-se em seus inspiradores. É importante destacar aqui que o debate na URSS também se fazia por meio de avanços, tropeços e recuos e, como ali tudo estava para ser construído, a pedagogia renovadora, dita como ativa e científica, não era desconsiderada. Aliás, contribuía para algumas reflexões sobre a necessidade de se formar o trabalhador moderno e o cidadão soviético.

Talvez a grande diferença entre os escolanovistas e alguns teóricos comunistas tenha origem no lugar, ou na perspectiva, de onde falavam. Os

⁹⁰ SODRÉ, **Carta para Anísio Teixeira**. 28, jun. 1937. Extraído do Arquivo de Anísio Teixeira (CEPDOC/FGV-RJ). Grifos no original.

primeiros falavam do ângulo de uma sociedade capitalista que necessitava avançar rumo à modernidade e à democracia. Os pedagogos russos, do ângulo de um Estado operário que devia romper com os valores burgueses e ingressar na modernidade social. De qualquer forma, ambos, nos limites de sua época, tinham como objetivo romper com o sistema de ensino desinteressado, livresco e de cunho religioso e aproximar a escola da vida e do trabalho.

De acordo com a concepção revolucionária do PCB, o fator essencial era a tomada do poder do Estado pelo partido operário. Assim, sua questão educacional passava pela vanguarda militante que levaria a teoria operária para as massas ignorantes. Neste caso, a educação escolar não assumia nenhum papel de mediadora no rompimento com a sociedade burguesa. Localizando o Brasil, na fase pré-capitalista, acreditava que necessitava, antes de tudo, romper com o passado agrário, religioso, autoritário e a escola contribuiria no sentido de alfabetizar e instruir para o trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, consideramos importante relacionar este estudo a um dos temas mais intrigantes a respeito da escola: a escola como elemento mediador no processo de transformação ou conservação social. De fato, a reflexão sobre essa questão teórica é um dos resultados mais importantes dos estudos que realizamos sobre a concepção de revolução defendida pelo PCB, em sua fase inicial, e sua conseqüente repercussão nas discussões e encaminhamentos educacionais.

Após a leitura de alguns documentos da fase inaugural do PCB, das reflexões escritas pelos seus intelectuais e ou simpatizantes, foi inevitável traçarmos algumas comparações entre a concepção de educação pecebista e o movimento renovador das décadas de 1920 e 1930.

No debate sobre a organização do sistema escolar brasileiro, pioneiros escolanovistas e pecebistas, posicionando-se em face da reorganização econômica e política, lançaram-se em um projeto de renovação da sociedade brasileira.

Os escolanovistas, com foco no avanço econômico norte-americano e de alguns países europeus, acreditavam que a constituição de um sistema de ensino público, laico e baseado nos princípios mais modernos da ciência e da psicologia poderia levar o país à industrialização, à modernização e à democracia. Para eles, a educação escolar poderia se tornar um mecanismo em prol do desenvolvimento material e da democracia social, na qual todos teriam igualdade de condições de vida.

Pecebistas, com foco na URSS, acreditavam que a verdadeira democracia social seria realizada por meio da revolução operária, na medida em que apenas com o fim da propriedade privada os homens seriam realmente iguais. Dessa perspectiva, a educação escolar não era vista como elemento que possibilitaria a igualdade social. Semelhante a Marx e a Lênin, eles entendiam que a educação só poderia se constituir em um elemento construtor da igualdade em uma sociedade que já tivesse realizado sua revolução socialista, o que seria conseguido pela ação revolucionária do proletariado, conduzido e organizado pelo Partido.

Na análise dos documentos do PCB, de um lado, podemos destacar que havia uma divergência entre pecebistas e liberais quanto ao lugar ocupado pela escola no processo equalizador social. Por outro, não constatamos a mesma

divergência no que se refere à proposta de reforma escolar. Ao contrário, muitas das propostas pedagógicas e de reforma do sistema de ensino brasileiro defendidas pelos escolanovistas foram encampadas pelos pecebistas. Aliás, quanto à reforma escolar, eles assumiram uma postura de coadjuvantes dos escolanovistas e não sistematizaram nenhum projeto específico para a criação de uma escola revolucionária. O ideal escolar comunista era valer-se de certo nível cultural, de uma etapa, para atingir a etapa revolucionária.

Nos documentos do PCB e em algumas reflexões de seus militantes ou simpatizantes, percebemos que, nas poucas vezes em que estes marxistas se referiram à necessidade de reforma do ensino brasileiro e de constituição do ensino público, não se opuseram aos escolanovistas. Pelo contrário, posicionaram-se quanto aos aspectos pedagógicos e ao direito social da escola de modo semelhante aos escolanovistas.

A confluência entre eles se manifesta em uma lista de críticas ao sistema de ensino vigente, as quais poderiam ser sintetizadas na idéia de que esse sistema resultava na manutenção do status social de uma pequena minoria privilegiada. Os alvos dessas críticas eram: o conteúdo tradicional e religioso, o método baseado na repetição, a falta de reflexão científica e os fins educacionais.

No limite de suas argumentações sobre a necessidade da escola pública, o PCB defendia a escola mais como instrução e alfabetização do que como educação. Para eles, a formação da consciência política se faria por meio do partido.

O ensino escolar público deveria ser laico e direcionado aos jovens trabalhadores, de modo a lhes proporcionar conhecimento e formação profissional. Eles defendiam a construção de bibliotecas e museus públicos, bem como endossavam a proposta de que o governo oferecesse condições para os filhos dos trabalhadores freqüentarem a escola. Em síntese, advogavam a importância de se ter políticas públicas de acesso à escola, tais como: ensino gratuito, material escolar, transporte e uniforme gratuitos. O pensamento marxista brasileiro, em sua fase inaugural, pensava a escola no processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais. Logo, ela deveria ser laica, deveria se basear nos princípios da ciência moderna, proporcionar a todos o acesso ao mundo das letras. Essa era a etapa que deveria ser atingida no Brasil como uma preparação para a “inevitável”

revolução operária. Nesse raciocínio, os comunistas seguiam passos semelhantes aos dos liberais renovadores.

Embora não depositassem grandes esperanças na escola pública, acreditavam, como os pensadores liberais, no conhecimento como elemento incentivador da transformação social. O conhecimento era etapa necessária para dar seqüência ao processo histórico. Atribuindo ao Partido a função de formação política ideológica, não mediam esforços na realização de cursos de formação militante e na publicação de livros e artigos para divulgação das idéias comunistas.

No entanto, Marx ia mais longe nessa perspectiva, já que considerava que a conscientização da classe operária não se daria única exclusivamente por intermédio de pregações, mas seria resultado da luta de classes. Ele admitia que os operários mais esclarecidos, por meio da agitação constante contra o poder instituído, “preparassem” a classe operária para a hora revolucionária, mas não deslocava esta tática do desenvolvimento geral das forças produtivas.

Na análise retrospectiva dos fundamentos teóricos de organização do PCB, percebemos que sua concepção de organização partidária e seu entendimento sobre a relação entre educação e processo revolucionário tinham como fonte inspiradora a experiência soviética e a teoria marxista-leninista, filtrada pela interpretação da Internacional Comunista. Em razão disso, demonstravam uma fé enorme no partido como instrumento organizador e mobilizador do proletariado para realizar a transformação progressiva da sociedade brasileira. Essa visão prática da função do Partido, alimentada pela miragem histórica soviética, fornecia a base da qual os pecebistas tiravam os elementos para interpretar suas experiências.

Neste sentido, mesmo que a teoria marxista lhes oferecesse alguma ajuda nos primeiros passos, a complexidade do contexto brasileiro os empurrava para determinadas ações e explicações construídas com base em uma concepção etapista da história, distanciando da visão marxiana da história enquanto processo de revolução. A rigor, esta leitura gerou um sentimento de que o Partido estava acima da sociedade. Seus militantes se cercavam de um comportamento excêntrico, na certeza que eram os portadores do futuro. Na base desta perspectiva positiva do partido e da revolução soviética, a idéia de confluência entre necessidades sociais e organização proletária como resposta às contradições sociais eram entendidas como ação organizativa do Partido.

Essa valorização do partido, também se revela em um deslocamento do centro da concepção de revolução de Marx, que, em “O Capital”, argumentava que não existia uma só causa, nem um só momento específico gerador da revolução, mas que ela seria gerada na sociedade capitalista em seu próprio movimento de reprodução, em suas contradições. Nesse movimento, as relações e as instituições não se reproduziam em sua forma original, mas tendiam a se modificar constantemente. Segundo ele, não existe elemento externo que consiga determinar uma direção. O proletariado só poderia ser revolucionário, na medida em que, na luta de classes, atingisse consciência das múltiplas determinações que mantêm sua localização no espaço social.

Para o PCB, as forças ativadoras da luta de classes encontram-se mais na ordem política do que no conjunto da produção. Por isso, considerava necessário formar politicamente o proletariado e, como não atribuía nenhuma função revolucionária à escola, embora defendesse o direito à escola pública, trabalhava intensamente para oferecer o conhecimento das idéias comunistas como anticorpos contra o passado “atrasado”. Com o olhar no futuro, colocava-se no desafio de lutar contra os dogmas religiosos que mantinham o homem conformado, contra o imperialismo que explorava a nação, contra os erros da leitura anarquista, trotskistas e reformistas que levavam os operários a caminhos enganosos. Um trabalho árduo que exigia disciplina e sacrifício pessoal. Porém, no gosto amargo do remédio, na sua ação pedagógica, os pecebistas não conseguiram ir além da prática realizada nas catequeses ou das escolas tradicionais que muitos deles freqüentaram.

Em relação à catequese, a diferença estava na substituição da verdade religiosa pela verdade comunista. Na necessidade de levar o conhecimento a uma classe operária analfabeta que não havia tomado consciência de seu poder, repetiam a prática educativa herdada da civilização judaico-cristã. Ou seja, a prática da verdade, dada e aplicada por meio da vanguarda comunista ou por aquele que professava a verdade em oposição à mentira. Era uma dogmatização realizada de forma dicotômica e parcial, uma luta do bem contra o mal, da verdade contra a mentira. Contraditoriamente, nas suas críticas, os pecebistas não conseguiram romper com o empirismo grosseiro e a repetição das verdades que eram tradicionais nas catequeses religiosas. Nesse mesmo sentido, repetiam a mesma prática

instaurada nas catequeses e nas escolas do período que, ironicamente, passava por severas críticas tanto de liberais reformadores como dos próprios comunistas.

Os pecebistas, diante da necessidade de divulgarem uma nova ordem social, de transmitir uma grande quantidade de conhecimento em pouco tempo, da distância entre conhecimentos necessários e bagagem cultural do trabalhador, da falta de recursos financeiros, didáticos e das condições adversas, voltavam-se para a simplificação do conteúdo e para a interpretação do mundo segundo a imagem e semelhança da URSS. Assim, usavam pequenos excertos das obras de Marx, Engels e Lênin e, de modo simples e rápido, com uma linguagem cotidiana, buscavam expor a relação de exploração e o lugar ocupado pelo Brasil na fase histórica. Nessa exposição, além da exploração burguesa, destacavam a exploração imperialista em contraposição à vantagem de viver na sociedade socialista.

Seduzidos pela imagem soviética, didaticamente, utilizavam-se de fotos e descrições de viajantes entusiasmados com aquela sociedade. Para vencer os dogmas capitalistas, religiosos e a ignorância, a educação política da massa trabalhadora deveria ocorrer de forma simplificada, objetiva, incisiva e disciplinar, de modo que até os cérebros mais “atrasados” entendessem a palavra comunista¹. Para eles, a divulgação das idéias comunistas pela imprensa e pelo contato pessoal poderia “despertar” a consciência operária e solucionar o problema da mobilização e unificação da classe operária brasileira.

Se, hoje, esta crença nos parece ingênua e a pedagogia limitada à prática da escola popular tradicional, devemos também considerar que o contexto da época não oferecia muitas condições para que se fosse muito além da simplificação do conteúdo e da aceleração da divulgação das idéias comunistas. O Brasil caracterizava-se por uma grande população de analfabetos, pela complexidade regional, racial e de desenvolvimento das forças produtivas, mas nenhuma destas dificuldades pesava mais do que o fato de a questão política ser tratada como questão de polícia.

Na esfera dos anos 1930, o PCB tinha como missão histórica organizar o partido nacional operário e tornar-se intérprete dos trabalhadores inconscientes em meio à repressão policial. A primazia da educação militante se constituía na

¹ A prática pedagógica dos pecebistas não se diferenciava muito da pedagogia e da realidade escolar descrita por Marx e Engels quando se referiram aos limites das escolas populares do século XIX.

perspectiva de que a classe operária, por intermédio do Partido, fosse o elemento transformador. Entre seus anseios e possibilidades, a recomendação era “despertar” a consciência das massas por meio da “propaganda” e da “ação” organizativa. Para os pecebistas, o quadro que se descortinava era: superação das fases históricas pela educação militante.

No que se refere à escola, eles assumiram as bandeiras dos liberais escolanovistas que, diante da reorganização da economia e da política, defendiam que o Estado oferecesse uma escola laica, obrigatória, gratuita e comum para todos. Destacando a necessidade de se reagir contra o passado passivo, autoritário e atrasado, em cuja manutenção a Igreja desempenhava um importante papel, os escolanovistas se apropriaram e transpuseram para o Brasil os princípios do debate renovador pedagógico que estava ocorrendo na Europa e EUA. O PCB, sem atentar para o significado ideológico dessas defesas pedagógicas, as encampou, porque, naquele momento, sua atenção estava direcionada ao que parecia ser mais urgente. Ou seja, o PCB aderiu a uma proposta de educação que possibilitasse a todos o acesso à instrução/alfabetização e que formasse o trabalhador para as exigências do trabalho, enquanto o país se preparava economicamente e culturalmente para próxima etapa revolucionária.

Em síntese, o PCB, em seu período inaugural, não atribuiu nenhuma tarefa exclusiva à escola, mas se designava a ele mesmo poderes superiores, tanto na divulgação da idéia comunista, na doutrinação das massas como na condução do processo histórico. Com essa concepção de educação partidária, apesar de não encorajar seus militantes ao debate sobre o ensino, diante da demanda escolar, não deixou de defender a escola como direito, como uma possibilidade de formação adequada ao desenvolvimento da industrialização e da democracia brasileira. No conjunto do movimento reformador pedagógico, os militantes comunistas incorporaram a concepção de educação laica, científica e ativa e, semelhantemente aos escolanovistas, criticaram o método repetitivo e a cultura literária, livresca e religiosa que acreditavam ser predominante no período.

Liberais e comunistas concordavam que os preceitos científicos eram necessários no processo educacional, pois contribuiriam para o rompimento com o preconceito religioso. Entretanto, enquanto escolanovistas os entendiam como uma condição para levar o país ao progresso, os pecebistas entendiam o progresso como

uma etapa necessária para se chegar à revolução operária. Neste sentido, os esforços voltavam mais para a educação militante por meio do Partido. Assim, eles se empenharam na divulgação das idéias comunistas por meio da publicação de panfletos, livros, realização de cursos, infiltraram-se nos sindicatos e no contato “corpo a corpo” com trabalhadores e estudantes.

Por essa mesma razão não viam na escola a possibilidade de divulgação da consciência operária. Não destacaram nenhuma tarefa exclusiva para ela e não realizaram nenhum projeto específico para a educação popular, mencionando apenas a necessidade da instrução e da alfabetização. Neste sentido, acamparam muito dos pressupostos pedagógicos defendidos pelos escolanovistas.

Entretanto, deixando um pouco de lado a produção específica do PCB, queremos ressaltar que esta nossa afirmação se desvia das interpretações predominantes na historiografia educacional brasileira, a qual, geralmente pontua um refluxo dos movimentos populares diante do projeto escolanovista. Como exemplo veja os dizeres de Saviani:

Em suma, o momento de 30, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que reclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista².

Uma afirmação que Saviani retoma em 2007, quando se referindo aos primeiros anos do PCB, destaca que este “não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica”³.

Sem nos esquecermos de que a preocupação de Saviani é de se opor ao esvaziamento do conteúdo na escola brasileira, afirmamos que o problema histórico vivido pelos homens na década de 1930 não era o de se opor a um sistema de ensino público ineficiente e apologético, mas o de construí-lo.

Neste sentido, os pecebistas envolvidos em uma concepção etapista da história, expressaram uma concepção de educação também etapista, o que, os

² SAVIANI. **Escola e democracia**. Op. cit., p. 57.

³ SAVIANI. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

aproximavam dos intelectuais escolanovistas quanto ao ideal de romper com o passado de atraso, de ignorância e de intolerância política.

Entretanto, essa aceitação pecebista dos princípios pedagógicos e da defesa do direito à escola realizada pelos escolanovistas, em um primeiro momento, nos causou certa surpresa. Com base nas afirmações acima de Saviani e de outros teóricos da educação, podemos até afirmar que esta nossa surpresa não é algo isolado do debate educacional atual, já que não é incomum encontrarmos teóricos marxistas na atualidade com um olhar crítico à proposta de reforma educacional conduzida pelos escolanovistas na década de 1930. A historiografia atual, de cunho marxista, em sua volta ao passado para buscar os elementos construtores da história da educação brasileira, geralmente afirma que os propósitos escolanovistas se limitavam a um projeto “conservador” da ideologia e dos interesses da classe burguesa e, desta forma, constituíam-se em uma “reação” e “desmobilização” das forças populares⁴.

Na verdade, durante toda a leitura dos documentos, esperávamos que os pecebistas se colocassem contra os princípios escolanovistas e formassem um projeto de escola comprometida com os seus ideais revolucionários. Confessamos que esperávamos esta crítica nas memórias escritas por Paschoal Lemme, visto que ele foi um dos mais ilustres educadores e simpatizantes do partido e teve a oportunidade de publicar suas idéias educacionais. Porém, Paschoal Lemme, como um dos colaboradores no projeto reformador da educação pública no Estado do Rio de Janeiro, não formulou nenhuma crítica contundente contra o movimento escolanovista. Apenas considerou-o como expressão do processo histórico. Esse educador, com base no pressuposto de que a escola era produto social, recomendava que os educadores exercessem sua profissão o melhor possível, mas sem ter a ilusão que ela pudesse transformar a sociedade. A hipótese de que o PCB não se distinguia dos pioneiros escolanovistas em matéria do projeto educacional, se confirmou no contato com cada referência sua sobre a educação e,

⁴ O cunho crítico da historiografia brasileira ao projeto escolanovista em 1930, foi por nós destacado na introdução desta pesquisa, na qual citamos: GHIRALDELLI. **Pedagogia e luta de classes no Brasil**, op. cit. CUNHA. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, op. cit. SAES. **Classe média e escola capitalista**. In: **REVISTA CRÍTICA MARXISTA**, op. cit. WARDE. **Liberalismo e educação**, op. cit. RIBEIRO. **História da educação brasileira**. op. cit. GANDINI. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**, op. cit. NAGLE. **A educação na Primeira República**. In: FAUSTO (org.). **História Geral...**, op. cit.

principalmente, com a leitura da carta que Nelson Werneck Sodré, integrante do PCB, escreveu para Anísio Teixeira, em 1937, convidando-o a compor uma aliança com o PCB, de modo que, Anísio, como Deputado Federal, pudesse seguir seu projeto educacional.

Entretanto, por mais que pareça estranho verificar que os pioneiros do marxismo se mantiveram em uma postura coadjuvante dos liberais progressistas na luta pela escola pública, é necessário destacar que a crítica atual ao movimento “renovador” de 1930, não se constrói na mesma ordem teórico-metodológica do pensamento marxista do início do século.

Em outros termos, gostaríamos de grifar que a analogia entre pecebistas e escolanovistas na luta por reformas educacionais, deve ser explicada pela realidade concreta e teórica em que se fazia o debate escolar naquele momento. Assim, a inexistência de um embate escolar entre marxistas e liberais nas décadas de 1920-1930, pode ser explicada, de um lado, pelos inimigos que o PCB combatia e que por eles era combatido, ou seja, repressão política, agrarismo, imperialismo, dogmatismo religioso, analfabetismo e os erros teóricos da esquerda; por outro, também pode ser explicada pelo estágio de desenvolvimento da produção brasileira, pelo círculo de explicações, de concepções e de utopia social que cercavam o período, que por sua vez, estavam vinculadas à teoria de revolução brasileira predominante na época. Os pecebistas, baseados na leitura de Lênin sobre a URSS, acreditavam que, no Brasil, ainda se necessitava fazer a revolução burguesa. Durante toda a década de 1920 e 1930, mesmo diante das críticas recebidas pela Internacional Comunista e trocas de dirigentes, o Partido, como representante da classe operária, continuou acreditando que deveria conduzir a revolução burguesa contra o feudalismo, o ruralismo e o imperialismo e, somente depois de assegurado o desenvolvimento do capitalismo nacional, acreditava que se faria a revolução socialista contra a burguesia nacional. Nesse processo, confiava que o partido, por meio da divulgação da verdade comunista, conseguiria manter a classe trabalhadora mobilizada, de modo a criar as condições revolucionárias no Brasil. Assim, não atribuíam à escola nenhuma tarefa exclusiva no projeto revolucionário operário, pois, semelhantemente a Marx, afirmavam que a escola não faria a revolução. Para o PCB, a educação só seria revolucionária na ditadura do proletariado. Na sociedade capitalista, ela deveria dar a instrução necessária para o desenvolvimento da leitura

e do trabalho. No limite da sociedade capitalista, a única educação revolucionária seria a doutrinação comunista, realizada através do PCB.

Vemos também que os pecebistas, tendo seu olhar voltado para a URSS, limitavam-se a elogiar a ampliação e a eficiência do sistema de ensino dessa nação que, na urgência de construir o socialismo, foi obrigada pensar formas educativas que atuassem de forma a romper com o passado e ingressar na industrialização, sem ainda possuir uma sistematização teórica sobre a educação marxista. Estando tudo por fazer, alguns teóricos soviéticos mesclavam a teoria marxista com o discurso pedagógico renovador, considerando-o como expressão de uma nova forma de ensino. De modo geral, o debate soviético tinha como pressuposto que a educação do homem comunista se faria na mudança das estruturas produtivas. No processo de transição, a propaganda realizada através da vanguarda seria necessária e eficiente. O Partido Bolchevique acreditava que, após a revolução, o novo seria construído pela massa revolucionária organizada. Para isto, era necessário que toda a população se apropriasse dos conhecimentos científicos e da teoria do Estado Soviético. Os pecebistas, na urgência de formar a consciência operária no Brasil, transportavam este ideal de propaganda comunista para a realidade brasileira.

Então, visto que o PCB não construiu sua análise na mesma ordem teórico-metodológica da atualidade e um contexto educacional diferente do nosso, não podemos nos contentar simplesmente com a interpretação de que esse partido manteve uma concepção estratégica de direita⁵. O referencial teórico pelo qual ele se direcionava, apesar de manter a linha mestra da crítica à sociedade capitalista, na explicação dos elementos ativadores da revolução decorria de outras contradições.

⁵ Atualmente é comum encontrarmos historiadores ou, membros dos partidos de esquerda, traçando pesadas críticas ao PCB e a suas táticas políticas da primeira metade do século XX. Dentre eles, destacamos Caio Prado Júnior, Boris Fausto e Florestan Fernandes, por ser eles os mais conhecidos na crítica aos seus erros de interpretações históricas. Hoje, muitos denunciam que o PCB manteve uma concepção estratégica de direita, uma leitura dogmática e uma cópia mecânica de modelos e esquemas elaborados para outras realidades, distintas da brasileira, o que resultou em um conhecimento débil do marxismo. Essa leitura crítica das políticas do PCB poderia nos dar parâmetros para simplesmente afirmar que, em matéria de educação escolar, o partido manteve uma estratégia de direita. Mas, por outro lado, poderíamos destacar que esta é uma visão teórica própria da nossa época, a qual não convém transformar em motivo de cobrança aos pioneiros marxistas.

No que se refere à perspectiva revolucionária e aos elementos ativadores, resta-nos ainda destacar que a concepção de revolução mais presente entre os teóricos marxistas do início do século apoiava-se em Lênin, na chamada “Via Prussiana”, ou seja, na idéia de revolução executada de cima para baixo. Entretanto, após os anos 1970, o conceito de “revolução passiva” de Gramsci⁶ foi introduzido na academia brasileira. Nessa nova fase, alguns teóricos brasileiros complementaram ou substituíram a teoria leninista pela gramsciana, sobretudo na área educacional, onde também se verificou a substituição da teoria althusseriana do “Aparelho Ideológico do Estado” pela gramsciana do “intelectual orgânico”. Nessa reelaboração teórica admite-se que a esfera cultural tem um importante papel no processo revolucionário, o que amplia o leque de discussão sobre a escola no processo revolucionário.

O que se torna interessante nessa reelaboração teórica, é que, apesar do pensamento marxista ter deixado de fora do círculo a revolução burguesa e ter introduzido a revolução cultural no debate, o Estado, como elemento ativo na luta de classes, em toda a análise do processo histórico brasileiro continua assumindo um papel fundamental. Assim, na análise do processo histórico brasileiro, destaca-se que este foi executado pelo alto, isto é, na ausência de uma classe que mantivesse a hegemonia social, o Estado assumiu o papel de o maior agente social⁷.

Esta reelaboração teórica, em termos da produção da história, assumiu uma dupla complexidade. Primeiramente colocou a necessidade de situar historicamente a produção teórica. Ou seja, os homens modificam sua leitura e seu olhar sobre uma época histórica e ou instituição, de acordo com a forma do pensamento circulante e das questões que buscam responder em seu contexto histórico. Ou seja, desse ponto de vista, existiria uma distância entre a teoria marxista abstrata e a leitura que se faz da realidade social.

Em segundo lugar, a mesma reelaboração teórica implica redimensionar a afirmação de que o sistema de ensino brasileiro se deu no limite do interesse do

⁶ A concepção de “revolução passiva”, ou seja, revolução pelo alto, em Gramsci, implica sempre a presença de dois movimentos: o de restauração (restauração da ordem) e o de renovação (atende algumas demandas populares) (GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**, 1968).

⁷ Entre os teóricos mais conhecidos desta concepção podemos citar: Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Francisco Weffort, Boris Fausto, Luiz Werneck Vianna, Marcos Del Roio, Décio Saes, entre outros. É bom lembrar que, apesar de estes autores atribuírem ao conceito uma forte conotação de Estado condutor da ordem, eles apresentam hipóteses diferenciadas sobre a revolução burguesa no Brasil.

Estado burguês. Tal afirmação, apesar de não ser falsa, não revela o conjunto das forças opositoras nos diferentes contextos históricos. No Brasil dos anos 1920 e 1930, a luta pela escola pública brasileira assumiu contornos diferentes dos atuais. As análises e argumentos explicativos do PCB se fazem dentro de uma luta contra sua realidade, contra o seu passado imediato e com um arcabouço teórico que se tornava hegemônico diante dos problemas que surgiam. Entendemos que na perspectiva de que o Estado impôs “de cima para baixo” a forma de organização do sistema de ensino na década de 1930, apesar de seu fundo de verdade, existe o risco de não se atingir a singularidade da luta teórica daquele momento. A forma pela qual o Estado implementou determinadas políticas sociais e a forma de luta contra o poder instituído eram específicas daquele contexto. Uma luta teórica, na análise do processo histórico, não deve ser realizada de maneira engessada.

Se, hoje, o pensamento marxista está munido de uma bagagem crítica em relação às idéias escolanovistas, não é possível exigir que o PCB, em seu período inaugural, tivesse a mesma postura crítica. Nas décadas de 1920 e 1930, o problema do pensamento marxista era constituir-se como partido representante e unificador da classe trabalhadora e realizar, primeiramente, a revolução burguesa. Neste sentido, considerava necessário passar pelos mesmos passos civilizatórios que a Europa e os EUA tinham percorrido. Por isto, sua luta era desencadeada contra tudo o que representasse o passado e fosse obstáculo para o desenvolvimento das forças de produção nacional. É necessário verificar, ainda que, o PCB tinha pouco ou quase nenhum espaço representativo na política institucional, o que restringia ainda mais seu campo de ação. Assim, limitava-se à luta por maior orçamento para o ensino, pela escola para todos, pela autonomia educacional e pela atualização da escola com base nas novas necessidades decorrentes das novas relações de trabalho e do uso da ciência.

Esta postura do PCB em face da luta pela escola pública e seu ideal de formação do militante são suficientes para afirmarmos que sua concepção de educação estava vinculada à sua concepção de história, que se caracterizava pelas reflexões sobre as transformações sociais e sobre crise da política federalista e cafeeira, acrescentadas de uma perspectiva imediata quanto ao desenvolvimento da industrialização e da classe operária. Isso implica afirmar que o discurso educacional do PCB não pode ser considerado somente por sua ideologia política.

Nesse sentido, a posição crítica dos marxistas brasileiros contra o projeto liberal de reforma educacional não estava definida no período inaugural do PCB. É um posicionamento que vem se firmando no contexto atual. O debate a respeito da escola como mediadora no processo de transformação ou conservação social não se revela da mesma forma nos diversos contextos da história brasileira, o que implica a necessidade de cuidado na produção da história, principalmente ao recuperarmos as disputas educacionais do passado.

Porém, se, no período inaugural do PCB, pode ser compreensível sua apatia perante o debate promovido pelos escolanovistas, hoje tal postura não se justifica mais.

Na atualidade, o pensamento marxista tornou-se uma corrente teórica importante, que tem contribuído para fundamentar a militância política, seja como direção para a organização social seja como guia ideológico para uma ação político-partidária. Também tem servido de âncora no confronto com o pragmatismo, o empirismo, o funcionalismo e todas as formas da ideologia individualista, consumista e meritocrática.

Contudo, se, na militância, o marxismo é recuperado como ponta de lança que pode vencer o inimigo, no campo da ciência, as certezas precisam ser redefinidas, o que não permite a propagação de verdades. Neste aspecto, a ciência marxista contribui para o reconhecimento dos diversos aspectos da situação e do caráter relativo da opção educacional.

No debate a respeito da educação atual, de modo geral, o marxismo, ou a oposição a ele, é a base das concepções de mundo, de indivíduo e de Estado adotadas por muitos teóricos brasileiros que exercem influência sobre o mundo acadêmico e produzem análises sobre a história da educação brasileira. Estas concepções necessitam ser explicitadas.

Na base desse debate educacional, em que a escola é apresentada como um elemento que pode ser mediador no processo de conservação, mudança ou transformação social, encontram-se as modificações no regime capitalista, a crise do socialismo real e as mutações teóricas no pensamento liberal e marxista.

Assim, podemos afirmar que os homens preocupados em criar condições para a superação da sociedade capitalista encontram-se hoje diante de indefinições sobre o seu campo de ação e sua identidade cultural. Temos uma sociedade

culturalmente comprometida com o consumo e com o individualismo e, como observou Sennett, o homem atual, mais que alienado, é o homem indiferente⁸: à identidade de classe, à questão pública e ao movimento político-econômico da produção. A superficialidade teórica, a banalização da imagem e a simplificação, tão presentes na forma de produção e no mundo da moda capitalista, têm contribuído, cada vez mais, para a proliferação de uma subcultura social limitada ao imediatismo e ao modismo, nos quais o valor é medido pelo mais rápido, pelo fácil e pelo impacto visual. Nesse processo valorativo, uma grande quantidade de jovens tem-se envolvido com o mundo do crime, das drogas e da violência entre si ou em grupos⁹.

Contudo, por mais que o processo produtivo seja alienante em todas as suas extensões e conduza o homem a uma racionalização econômica, o sistema capitalista, pelo próprio desenvolvimento da máquina, constrói a possibilidade de o homem ampliar o universo de forças produtivas, libertando-se do trabalho fatigante e da limitada vida local. Neste sentido, é necessário apontar que o homem não é apenas reflexo das determinações econômicas, mas é resultado da totalidade das suas relações sociais. Assim, se a produção capitalista cria o operário alienado, por outro, o desenvolvimento das forças produtivas, o aumento da produção e a universalização da comunicação criam a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo, o que impossibilita colocar a sociedade em uma “camisa de força”. Ao mesmo tempo, sendo o homem um animal sujeito ao processo de aculturação¹⁰, torna-se muito difícil limitá-lo ou conduzi-lo por imposição política de uma classe.

O desenvolvimento do homem universal é a antítese do homem alienado, ambos incorporados ao sistema capitalista. Hoje, de uma forma muito específica, na perspectiva de superação do homem alienado, o debate sobre a escola e sua ação

⁸ SENNETT. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 80.

⁹ Segundo Rifkin: a “polícia estima que mais de 270 mil estudantes portam armas nas escolas diariamente nos Estados Unidos e, um estudo recente realizado pela Escola de Saúde Pública de Harvard descobriu que 59% das crianças da sexta até a décima segunda séries afirmam que conseguiriam uma arma se quisessem. Muitas crianças armam-se por medo. Mais de três milhões de crimes ocorrem a cada ano nas escolas”. (RIFKIM. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books 1995, p.232).

¹⁰ Segundo Adam Schaff: “[...] não é menos verdade que o homem, de uma maneira que o diferencia qualitativamente do resto do mundo animal, é um sujeito apto para o processo da aculturação e que é produto da evolução da natureza bem como do desenvolvimento da sociedade. Mais ainda: se o isolamos do seu contexto cultural e social, torna-se impossível compreender o homem, mesmo sob o único aspecto das suas determinações naturais, pois estas são os resultados de uma evolução sobre a qual o fator social exerce também a sua ação (SCHAFF. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 80-81).

atinge uma maior complexidade. Se as circunstâncias educam o homem, sabemos também que, quando a educação passa a ser um abstrato pensado, ela passa a ocupar, no debate político, um espaço de atuação de diferentes perspectivas sociais que tentam, cada uma, impor sua forma de pensar ao meio social. Dessa forma, a luta de classes não está excluída do debate educacional.

No entanto, se não podemos negar a existência da luta de classes, parece que querer resolver a transformação social por um receituário dado por idéias centradas no engajamento político, tal como os militantes comunistas do início do século tentaram, revela ser um tanto precipitado, ingênuo e distante da historicidade do homem. Além disso, a adoção de critérios ontológicos para discutir a questão educacional, ao mesmo tempo em que aparece como algo imprescindível e lógico, também pode ser um tanto perigoso, pois pode levar ao conformismo.

Assim, se, por um lado, existe o perigo de cairmos em um ingênuo receituário de idéias políticas ou no conformismo alienante, por outro, não podemos negar que a sociedade está em constante processo de mudança. Nas nações industrializadas, ao mesmo tempo em que o indivíduo é alienado, também precisa tomar decisões diante de novos problemas. Tais decisões podem ficar restritas às tradições e formas passadas ou podem enfrentar a incerteza do novo, ou seja, existe ou não a possibilidade de executar algo diferente, a exemplo dos dois diferentes encerramentos da peça teatral de Brecht, *“Aquele que diz sim e Aquele que diz não”*¹¹. Essa peça, pelas diferentes respostas do menino interrogado, mostra uma sociedade em movimento constante diante da luta do homem para solucionar seus problemas. Nesta peça, para Brecht, o importante era o homem tomar consciência de suas decisões, de modo a provocar transformações intencionais nos costumes.

Ter consciência do que significa dizer sim ou não é, sem dúvida, imprescindível na reflexão sobre a prática individual e social. Isto é indiscutível, mas será que, na luta pela vida no conjunto das relações humanas, existe a possibilidade de se escolher entre o sim e o não? Independentemente da resposta, qualquer decisão exige considerável volume de persistência e visão de mundo. No entanto, requerer que o homem, por meio da formação institucionalizada da consciência, não

¹¹ BRECHT. *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. In: Teatro Completo, 1988, p. 232.

perca as oportunidades de transformações que se apresentam a curto, médio e longo prazo, exige pensar os limites e as possibilidades da escola.

Para concluir este trabalho, facilmente podemos afirmar que a escola não faz a revolução. Porém, não podemos negar que o acúmulo de conhecimentos pode instrumentalizar indivíduos para a reflexão. Porém, a formação do homem universal não se faz pela simplificação e divisão do conteúdo, como se tem processado o conhecimento burguês nas escolas. Deve-se buscar o oposto dessa formação. Este é um problema de nossa época, na qual a única certeza que temos é de que tal formação não se faz no limite do conteúdo doutrinário da denúncia da exploração capitalista.

Essa consideração remete a um artigo publicado recentemente na revista *Época*, em que, com razoáveis argumentos, os autores chamam a atenção para o fato de que o pensamento marxista chegou à escola, “distorcido e pouco aprofundado de modo que o discurso se resume a uma crítica ao capitalismo perverso”. Na reportagem, por meio do subterfúgio e do recurso a afirmações de alguns professores universitários, os autores apontam como solução: a internet, a possibilidade de criar “comissões de análises mais pluralistas, com membros de diversas filosofias” e ou “convidar para escrever os livros, pessoas com capacidade de expor os fatos de forma mais objetiva”¹². Como oposição à ideologia da luta de classes, sugerem a necessidade de formar alunos que acreditam mais na iniciativa individual. Ou seja, na crítica ao dogmatismo esquerdista valorizam o dogma da ciência objetiva.

O artigo mostra duas absolutas verdades, nenhuma das quais confere objetividade ao problema. Para nós, mais do que procurar qual pode ser a história verdadeira, devemos buscar a forma destas e dos homens se relacionarem. Então, o melhor seria buscar o entendimento das diferentes afirmações nas múltiplas relações sociais. Por mais que possa nos parecer correto destacar os feitos de um ou outro grupo social, é necessário buscar as relações entre eles tendo como referência um dado contexto histórico.

Neste sentido, reler a concepção de educação do PCB em relação à sua teoria de revolução pode ser uma forma de contribuir para se pensar essas relações,

¹² MANSUR et all. O que estão ensinando às nossas crianças? In: Revista **ÉPOCA**: Ed. Globo, 22 out, 2007, p. 60 a 70.

porque, uma vez superada a concepção etapista e bipolar da história, ao buscarmos uma escola comprometida com a transformação social, devemos cuidar para não transportar para a escola a metodologia de formação política simplificada e dicotômica praticada pelos pioneiros do marxismo na urgência e no limite do contexto. Nesse retorno, é necessário considerar que o Partido buscava infiltrar a teoria marxista nos sindicatos e na organização dos trabalhadores, em meio às relações de trabalho e conflitos revelados entre as classes. Hoje, a pretensa educação crítica e comprometida com os ideais transformadores se faz no contexto escolar, em meio ao culto ao consumismo, à imagem, ao individualismo e às tentativas de reduzir as contradições entre as classes a diferenças individuais, sendo que, uma parcela significativa de alunos nem sempre está incluída no mercado do trabalho e nos movimentos sociais. Feitas estas considerações quanto ao tempo e espaço, concluímos que tal ideal educacional exige muito mais do que o discurso pouco aprofundado e reduzido à mera denuncia da exploração do capitalista.

Uma educação escolar que possa conduzir à crítica ao regime capitalista exige, antes de tudo, pensar pela perspectiva da totalidade das relações sociais, o que inclui considerar o desenvolvimento e a organização do trabalho. Na sociedade de comunicações globais, da mídia e da economia transnacional, não é possível isolar a escola, as áreas do conhecimento, nem é possível pensar as classes sociais somente pela sua oposição de interesse, mas também é necessário buscar a interdependência entre forças contraditórias. Esta totalidade significa pensar pelo ângulo da contradição que dá movimento à sociedade, o que sempre exige um repensar nas nossas próprias contradições como sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

a) Livros, Artigos e Teses

ABREU, Alzira Alves de et. al. **Dicionário Histórico-biográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; CPDOC, 2001.

ABRAMO, Fúlvio e KAREPOVS, Dainis (Orgs.). **Na contracorrente da história**. Documentos da Liga Internacionalista (1930-1933). São Paulo: Brasiliense, 1987.

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AMIN, Samir. A vocação terceiro-mundista do marxismo. In: HOBSEBAWM et al. **História do marxismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, v. 11, p. 301 – 332.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 1996.

ARATO, Andrew. A antinomia do marxismo clássico: marxismo e filosofia. In: HOBSEBAWM, E. (org.). **História do Marxismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, v. 4, p. 85 – 146.

AUED, Bernadete W. **“O sapateiro militante”**. Campina Grande: EDUEP, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKUNIN, Michail. **A instrução integral**. Tradução de Luiz Roberto Malta. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

BALDALONI, N. Gramsci: a filosofia da práxis como previsão. In: HOBSEBAWM, Eric (org.) **História do marxismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v. 10, p. 13 – 128.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O ano vermelho: a revolução russa e seus reflexos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BASBAUM, Leôncio. **Uma vida em seis tempos (memórias)**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

BATALHA, Cláudio H. M. A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX. In: MORAES, J. Q. (Org.). **História do Marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. v. 2, p. 11 - 44.

_____ A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. In: FREITAS, M. C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 145 - 158.

BAUER, CARLOS. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros: a hegemonia vermelha**. São Paulo: Edições Pulsar, 1995, v. 2 (Coleção Tempo de História).

BRANDÃO, Octávio. **Combates e batalhas (memórias)**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1978. v. 1.

BRECHT, Bertold. **Aquele que diz sim e aquele que diz não**. In: Teatro Completo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, v.11, p. 213 – 232.

BUFFA, Ester. e NOSELLA, Paolo. **Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17).

CAMBOA e LYON. Esboço de uma análise da situação econômica e social do Brasil. la Lutte de Classes, n °. 28/29, fevereiro-março de 1931. In: ABRAMO, Fúlvio e KAREPOVS, Dainis (Orgs.). **Na contracorrente da história: Liga internacionalista (1930 – 1933)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARONE, Edgard. **O PCB (1922-1943)**. São Paulo: Difel, 1982. v. I.

CARONE, Edgard. **A República Nova (1930 – 1937)**. São Paulo: DIFEL, 1974.

CARONE, Edgard. **Da Esquerda à Direita**. Belo Horizonte - MG: Oficina de Livros, 1991.

CARONE, Edgard. **O Marxismo no Brasil: das origens a 1964**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.

CASALECCHI, José Enio. **Partido Republicano Paulista**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. (educação em questão).

CURY, Caros Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DANGEVILLE, Roger. **Marx e Engels: crítica da educação e do ensino**. Lisboa Portugal: Moraes, 1978.

DEL ROIO, Marcos. **A classe operária na Revolução Burguesa: a política de alianças do PCB: 1928 – 1935**. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1990.

DEL ROIO, Marcos. A teoria da revolução brasileira: tentativa de particularização de uma revolução burguesa em processo. In: MORAES e DEL ROIO (orgs.). **História do Marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000. v. 4.

DEL ROIO, Marcos. Os comunistas, a luta social e o marxismo (1920-1940). In: REIS FILHO, Daniel Aarão e RIDENTE, Marcelo (orgs.). **História do Marxismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. v. 5.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY John. **Vida e educação**. 11. ed. Tradução e estudos preliminares de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY John. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Nacional, 1959 (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DORE SOARES, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno CEDES**: Campinas, SP., Set./dez., 2006, v. 26, n. 70, p. 30 – 45.

DORE SOARES, Rosemary. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lênin, Gramsci e a escola. In: GALVÃO, Andréia et al (orgs.). **Marxismo e Ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003.

DÓRIA, Carlos Alberto. O dual, o feudal e o etapismo na teoria da revolução brasileira. In: MORAES, J Q. **História do Marxismo no Brasil** (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998, v. 3, p. 201 – 244.

DULLES, John W. F. **Carlos Lacerda: a vida de um lutador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 6. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGELS, Friedrich. Introdução - As lutas de classe na França de 1848 a 1850. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 93 – 110.

_____. Contribuição à história da Liga dos Comunistas. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: alfa-Omega, s/d. v. 3, p. 152 – 168.

ESTEVÃO PINTO. **A Escola**: e a formação da mentalidade popular do Brasil. Prefácio de Lourenço Filho. São Paulo: Cia de Melhoramentos de São Paulo, 1932.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: Historiografia e História. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FEIJÓ, Martin Cezar. **Formação política de Astrojildo Pereira** (1890 – 1920). 2 ed. São Paulo: edições MR, 1985.

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

FIOD, Edna G. M. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: **Educação para o (dês) emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCA, Leonel. **A crise do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, s/d.

FRAGOSO, João Luís e SILVA, Francisco Carlos Teixeira. A Política no Império e no início da República velha: dos barões aos coronéis. In: LINHARES, M. Y. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 177 a 210.

FRIDMAN, S. **Problemas de Pedagogia Marxista**. Trad. de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

FROTA PESSOA. Plataformas (1926). In: FROTA PESSOA. **A realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.

GARCIA, Fernando Coutinho. **Partidos políticos e teoria da organização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

GANDINI, Raquel Pereira C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930 – 1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. PUC: São Paulo, 1989 (tese de doutoramento).

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 11 ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. 2 ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A era das revoluções**. 8 ed. Tradução Maria Lopes Teixeira e Marcos Pencil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. O marxismo hoje: um balanço aberto. In: HOBBSBAWM et al.; tradução Carlos Nelson Coutinho et. al. **História do Marxismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, v. 11, p. 13 - 66.

_____. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito; tradução do inglês para o português de Claudio Marcondes. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

HOERNLE, **Educação burguesa e educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934.

KAREPOVS, Dainis e MARQUES NETO, José Castilho. Os trotskistas brasileiros e suas organizações políticas (1930-1966). In: **História do Marxismo no Brasil**, RIDENTI, M. e AARÃO REIS FILHO, D. (orgs.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, v. 5, p. 103 - 156.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética**: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRUPSKAIA, Nadejna K. **Acerca de la educacion comunista**. Tradugido del ruso Por V. Sanchez Esteban. Ediciones en lenguas extranjerias- Moscou, s/d.

_____. Debate sobre a morte da escola. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Portugal/Coimbra: centelha, 1977, p. 355 - 356.

LEONEL, Zélia. **Contribuições à história da escola pública**: elementos para a crítica da teoria liberal de educação. Campinas: Faculdade de educação/ Unicamp, 1994. (Tese de doutoramento).

LEMME, Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez ; Brasília: INEP, 1988, v. 2.

_____. Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988, v. 4.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. Tradução de Aristide Lobo. Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Que Fazer?** Tradução da edição francesa das Editions Sociales Paris. Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Sobre a Educação.** Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. 1. (Coleção Educação e Ensino).

_____. **Sobre a Educação.** Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. 2. (Coleção Educação e Ensino).

LEUENROTH, Edgard e outros. Os anarquistas no momento presente. **A Plebe** 18/03/1922 (AEL). In: PINHEIRO e HALL. **A classe Operária no Brasil: Documentos** (1889 a 1930) – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979, v. 1.

LIMA, Alceu Amoroso. **Indicações políticas.** Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1936.

LIMA BARRETO. **O triste fim de Policarpo Quaresma.** São Paulo: Objetivo, s/d.

LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos percorridos: memórias de militância.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

LINDENBERG, Daniel. **A Internacional Comunista e a escola de classe.** Coimbra: Centelha, 1977.

LOPES. Eliane Marta Teixeira. O ensino público e suas origens. In: **Revista da ANDE**, n. 5, ano 1, 1982.

LOWY, Michael (Org.). **O Marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

LUNATCHARSKY, Anatoli. Decreto dos conselhos dos comissário do povo de 16 de outubro de 1918. In: LINDENBERG, Daniel. **A Internacional Comunista e a escola de classe.** Coimbra: Centelha, 1977. p. 275 - 281.

LUKÁCS, Gyorgy. A consciência de classe. In: VELHO, Otávio Guilherme C. A. et al. (orgs.) **Estrutura de classes e estratificação social.** 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução.** São Paulo: Expressão popular, 2001 (1ª ed. no Brasil 1948?).

LUZ, Nícia Vilela. **A luta pela industrialização do Brasil.** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LUZIURIAGA. Lorenzo. **Pedagogia.** 4.ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1966. (Atualidades Pedagógicas, v. 56).

_____. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1977. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Unificação escolar e hegemonia**. São Paulo: PUC, 1984 (tese de doutoramento).

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: renovação de uma agenda esquecida. In: **Caderno CEDES**: Campinas, SP., set./dez., 2006, v. 26, n. 70, p. 46 – 58.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1966.

_____. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Formação Sindical no Brasil**: História de uma prática cultural. São Paulo: Escrituras, 1996.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1960, n. 70, p. 108 - 127.

MANIFESTO DOS INSPETORES DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AO MAGISTÉRIO E À SOCIEDADE FLUMINENSE. “A reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro (1934)”. In: LEMME. **Memórias**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988, v. 4, p. 353 - 390.

MANSUR et al. O que estão ensinando às nossas crianças? In: Revista **ÉPOCA**: Ed. Globo, 22 out, 2007, p. 60 a 70.

MARIÁTEGUI. O problema indígena na América. In: LOWY. **Marxismo na América Latina**, São Paulo: Perseu Ubramo, 1999, p. 108 – 111.

_____. Prólogo a tempestade nos Andes. In: LOWY. **Marxismo na América Latina**, São Paulo: Perseu Ubramo, 1999, p. 102 – 107.

MARTINS, Luciano. A formação do empresariado industrial no Brasil. **Revista Civilização Brasileira** III (13). Maio de 1967.

_____. A utopia como modo de vida: fragmentos de lembranças de Mario Pedrosa. In: MARQUES NETO, José Castilho (org.). **Mario Pedrosa e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 29 - 42.

MARX, Karl. Exposição de Marx na sessão de 10 e 17 de Agosto de 1869 no Conselho Geral da A. I. T. In: DANGEVILLE (Org.). **Crítica da Educação e do Ensino**. Portugal: Moraes, 1978.

_____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório a propósito de diversas questões (Extracto). In: DANGEVILLE (org.). MARX e ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**. Portugal: Moraes, 1978.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

_____. Trabalho assalariado e capital. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 52 – 82.

_____. O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 199 – 285.

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 2, p. 203 – 234.

_____. Carta de Marx a W. Bracke. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega s/d. v. 2, p. 207 - 208.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 3, p. 208 – 210.

_____. Carta de Marx a Bolte. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 3, p. 264 – 266.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 14.ed. Tradução de Reginado Sant' Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994, v.1 e 2.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos** (texto integral). São Paulo: Martin Claret, 2003. (coleção a obra-prima de cada autor).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do Ensino** (Introdução e notas de Roger Dangeville). São Paulo: Moraes, 1978.

_____ e _____. **Textos sobre a Educação e o Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____ e _____. Manifesto do Partido Comunista. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 13 – 47.

_____ e _____. A luta de classes na França de 1848 a 1850. In: **Karl Marx e Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 93 – 198.

_____ e _____. **A Ideologia Alemã**; [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (clássicos).

MENEZES, Clarkson de Mello. **Um Projeto de lei de organização social para o Brasil**. Rio de Janeiro: Typografia Levi, 1927.

MÉSZÁROS, Isteván. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, M. Y. **História geral do Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MONTEIRO LOBATO et al. Carta a Dr. Arthur Bernardes. In: CASALECCHI. **O Partido Republicano Paulista**. São Paulo: Brasiliense. 1987, p. 278 – 284.

_____. **Jeca Tatuzinho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1930.

MORAES e VIANA. **Prestes**: lutas e autocríticas. Petrópolis: Vozes, 1982.

NAGEL. Lízia Helena. A crise da sociedade e da educação. **APONTAMENTOS**, UEM, 9, nov, 1992.

NAGLE. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da civilização brasileira**: O Brasil republicano. 2 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978, tomo 3, v. 2, p. 263 – 291.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval et al. (orgs). **História e História da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000, p. 50 - 64 (Coleção Educação Contemporânea).

NEVES, José. Introdução. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**. 1934

OLIVEIRA FILHO. Moacyr de. **Praxedes**: Um operário no poder: a insurreição comunista de 1935, vista por dentro. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.

PACHECO, Eliezer. **O Partido Comunista Brasileiro (1922-1964)**. São Paulo: Alfa - Omega, 1984.

PEREIRA, Astrojildo. **Construindo o PCB (1922-1924)**. Apresentação e organização Michel Zaidan Filho. São Paulo: LECH, 1980.

_____. **Formação do PCB**: notas e documentos - 1922/1928. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.

_____. **Ensaio histórico e políticos**. Apresentação Heitor Ferreira Lima. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

_____. **Pensadores, críticos e ensaístas**. Manual bibliográfico de estudos brasileiros. Rio de Janeiro: Souza, 1949.

_____. **Campo de batalha** (1933-1934). In: PEREIRA, Astrojildo. Ensaios históricos e Políticos. Apresentação Heitor Ferreira Lima. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

PINHEIRO, Paulo Sergio e HALL, Michael M. **A classe operária no Brasil: Documentos** (1889 a 1930) - O movimento operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979. v. 1.

_____. **Política e trabalho no Brasil** (dos anos 20 a 1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PINTO, Estevão. **Escola e a formação da mentalidade popular no Brasil**. São Paulo: Cia de Melhoramento de São Paulo, 1932.

PISTRAK. **Escola e sociedade**. In: LINDENBERG. **A Internacional Comunista e a escola de classes**. Coimbra: centelha, 1977, p. 305 - 317.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão popular, 2003.

PONCE, A. **Educação e Luta de classes**. 1. ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Fulgor, 1963. (coleção de estudos sociais e filosóficos).

PRADO JUNIOR. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PRESTES, Anita L. A. A que herança os comunistas devem renunciar. Porto Alegre: **OITENTA**, 1980, p. 197 - 223.

Programa do Partido Bolchevista (1922). In: HOERNLE. **Educação Burguesa e Educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934, p. 179 – 181.

“Projeto de teses sobre a Assembléia Constituinte”. **Boletim da Oposição**, n.º. 4, mai 1932. In: ABRAMO, Fúlvio e KAREPOVS, Dainis (Orgs.). **Na contracorrente da história**. Documentos da Liga Internacionalista (1930-1933). São Paulo: Brasiliense, 1987.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (coleção memória e educação).

RIFKIM, Jeremy. **O fim dos empregos**. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROCHA, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34. In: FAVERO, O. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras – 1923 – 1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 119 – 138.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Conflito industrial e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Difel, 1966.

_____. O PCB: os dirigentes e a organização. In: **História geral da civilização brasileira**, São Paulo: Difel, 1983, v. 3, tomo III.

SAES, Décio. Classe média e escola capitalista. In: **REVISTA CRÍTICA MARXISTA** – n. 21. Campinas SP: Revan, nov. 2005, p 97 - 112.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. 16 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1983.

_____. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, P. (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 9 – 26.

SAVIANI. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da educação).

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Ensino Superior).

SEGATTO, José Antonio. **Breve História do PCB**. São Paulo: Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1989.

SENNETT, Richard. **A corrosão do Caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11 ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006.

SILVA, Ângelo José da. Agrarismo e industrialismo: uma primeira tentativa marxista de interpretação. **Revista de Sociologia e política**. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, n. 8, 1997.

_____. **Comunistas e Trotskistas**: a crítica operária à revolução de 1930. Curitiba: Moinho do Verbo, 2002.

_____. **A formação do militante anarquista**: primeiros movimentos para uma leitura distinta. UFPR, 2003. (tese de doutoramento).

SILVA, Lígia Osório. Imperialismo na época da globalização. In: GALVÃO et al. **Marxismo e Ciências Humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 341 - 360.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

_____. 1935: ilusão, loucura e história. In: **Comunistas e Comunismo** – Cadernos AEL II. Campinas, SP: IFCH, 1995. P. 63 – 88.

SMITH, Adam. **A riqueza das Nações**. 2. Ed. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, v. 2, 1985.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à revolução brasileira**. São Paulo: LECH, 1978.

STREET, Jorge. Código do trabalho. Extrato da **Gazetinha do Jornal do Comércio**, 10 set. 1917. In: MORAES FILHO (Org.). **Idéias sociais de Jorge Street**. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para democracia**. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TOCQUEVILLE, Alex. **A democracia na América**. 2. ed. Tradução de Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: USP, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano III – n. 24, maio de 2003.

TROTSKY, Leon. A revolução permanente. São Paulo: LECH, 1979.

VARGAS, v. 5, p. 164-5. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um auto-retrato**. (Arquivo Gustavo Capanema) Brasília: CPDOC/FGV: Editora Universidade de Brasília, v. 5, 1983 (coleção temas brasileiros).

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **História da educação**. São Paulo: FTD, 1994 – (Col. Aprender & ensinar).

WARDE, Miriam Jorge. **Liberalismo e educação**. São Paulo: PUC, 1984 (Tese de doutoramento).

ZOLA, E. **Germinal**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

b) DOCUMENTOS DO PCB

AUTOCRÍTICA (1929-1930), n ° 6. In: ZAIDAN FILHO, Michel. **PCB (1922-1929)**. São Paulo: Global, 1985.

BRANDÃO, O. **Mundos fragmentários**. Panfleto. Rio de Janeiro: Tipo-Arte, 1923. In: BRANDÃO, Octávio. **Combates e batalhas (Memórias)**. Prefácio de Paulo Sérgio Pinheiro. São Paulo: Alfa-Omega, v. 1, 1978.

BRANDÃO, Octávio. Agrarismo e industrialismo. In: BRANDÃO. **Combates e Batalhas (memórias)**. Prefácio de Sergio Pinheiro. São Paulo: Alfa-Omega, 1978, v. 1, p. 296 - 297.

BRANDÃO, Octávio (fritz Mayer). Agrarismo e industrialismo. Buenos Aires [Rio de Janeiro], 1926 (AEL). In: PINHEIRO e HALL. **A classe Operária no Brasil: Documentos (1889 a 1930)**. São Paulo: Alfa Omega, 1979. v. 1 – O movimento operário, p. 270 - 274.

BRANDÃO, Octávio. **Abecedário dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: PCB, 1927 (CEDEM – SP).

“CARTA ABERTA”. *A Nação*, 03/01/1927. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio Histórico e Político**, São Paulo: Alfa Omega, 1979.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Conquistai, para a luta internacional das classes, os milhões de trabalhadores do Brasil**, s/d, (CEDEM – SP).

COMISSÃO EXECUTIVA DO PCB. O PCB. O PCB e o 1º. De maio - 1924. (*O País*, 17, 04 de 1924). In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CLTURA DO PCB. **O país e o governo dos trabalhadores**, 08, jun., 1924 (CEDEM – UNESP).

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Para fazer propaganda individual**. 01 de junho de 1924 (CEDEM- UNESP).

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. **Centro de cultura proletária**. Rio de Janeiro: 12 de junho de 1924 (CEDEM - UNESP).

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PCB. *“Conquistai, para a luta internacional das classes, os milhões de trabalhadores do Brasil”*, 1925 (CEDEM – UNESP).

COMITÊ CENTRAL DO PCB. Rio, 11 de fevereiro de 1929 (Arquivo Astrojildo Pereira, cópia à máquina). In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v 1, p. 70 - 77.

COMITÊ CENTRAL DO PCB. Informe em consecuencia de la estada del companhero Pablo em Brasil, dez. 1932. (CEDEM-SP).

COMITÊ CENTRAL DO PCB (Seção da IC). A posição do PCB frente às eleições. **A Classe Operária**, 23/08/1934. In: CARONE. **O PCB -1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1, p. 143 - 159.

COUTINHO, Rodolfo. “O dever revolucionário”. **MOVIMENTO COMUNISTA**, 1922 (CEDEM – SP).

ESTATUTOS - O II CONGRESSO DO PCB (16, 17, 18 mai.1925). Classe operária, Ano I, nº. 11, 08/05/1946. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1, p. 37 - 43.

GONZÁLES ALBERDI, **La Correspondência Internacional**, 1933, n. 3, p. 38; n. 4, p. 59-60 e n. 5, p. 75. In: CARONE. **O PCB (1922-1943)**. São Paulo: Difel 1982, v. 1, p. 132 - 143.

INTERNACIONAL DOS PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA (IMA). Luta anti-imperialista e questão escolar na América Latina (1930). In: LINDENBERG, D. **A Internacional Comunista e a escola de classe**. Coimbra: Centelha, 1977, p. 105-106.

JOAQUIM BARBOSA. “*Carta aberta aos membros do PCB*”, abril de 1928. In: DEL ROIO, Marcos. *A classe Operária na revolução burguesa*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MOVIMENTO COMUNISTA, II (15): 24, 25 de Janeiro/1923. Revista quinzenal dez de 1922 a junho de 1923. In: PEREIRA, Astrojildo. **Construindo o PCB (1922-1924)**. Organização e apresentação de Michael Zaidan Filho. São Paulo: LECH, 1980, p. 67 - 69.

Movimento Revolucionário do Brasil e a Liga Revolucionária de Prestes (Setembro de 1930). **Revista Comunista**, Buenos Aires, ano 1, n 1 setembro de 1930. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1.

Partido Comunista do Brasil frente aos próximos combates (janeiro-fevereiro de 1931). **REVISTA COMUNISTA**, Ano 1, n s 2-3, jan-fev., 1931. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1.

PEREIRA, Astrojildo. Nada de precipitação. **A Plebe**, 04/06/1921. In: PINHEIRO, Paulo Sergio. **A classe operária no Brasil: 1989-1930**. São Paulo: Alfa Omega, 1979, v. 1 documentos.

PEREIRA, Astrojildo. Problemas de Reorganização. **A Plebe**, 11 jun. 1921. In: PINHEIRO, Paulo Sergio. **A classe operária no Brasil: 1989-1930 – documentos**. São Paulo: Alfa Omega, 1979, v. 1 - documentos, p. 254 – 255.

PEREIRA, Astrojildo. **MOVIMENTO COMUNISTA**. Editado pelo Grupo do Rio, Janeiro de 1922. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaios históricos e políticos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, p. 77 - 79.

PEREIRA, Astrojildo. “A preparação das massas”, **MOVIMENTO COMUNISTA**, n. 23, 25 jun. 1922 p. 167. In: PEREIRA, Astrojildo. **Construindo o PCB (1922-1924)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980, p. 104 - 105.

PEREIRA, Astrojildo. "El camino de la unidad sindical em Brasil". **La correspondência sudamericana**, n. 2021, 14/03 de 1927, pp. 2934 (ARA). In: PINHEIRO e HAL. **A classe operária no Brasil**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979, v. 1, p. 297 - 304

PEREIRA, Astrojildo. Publicações do Grupo Braço e Cérebro. A cisão de 1928, n 1, 1928. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1.

PEREIRA, Astrojildo. A situação política (1928); Síntese da política atual (1928); A situação atual do Partido (1928), **La Correspondencia sudamericana**, 15 e 30 set. 1928. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1, p. 44 – 55.

PLATAFORMA DO BLOCO OPERÁRIO, 1927. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio Histórico e Político**. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

PRESTES, Luís Carlos. Manifesto de Luis Carlos Prestes (5 de julho de 1935) **A Platéia**, 06/07/1935. In: CARONE, Edgard. **O PCB – 1922 a 1943**. São Paulo: DIFEL, 1982, v. 1, p. 172 - 181.

PROGRAMA DO GOVERNO POPULAR NACIONAL REVOLUCIONÁRIO. Publicado em 1935. A revolta Vermelha, SILVA, Hélio, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1969. Extraído do Arquivo de Getúlio Vargas, doc 88, vol. XX. In: OLIVEIRA FILHO, Moacyr. **Praxedes: um operário no Poder**. São Paulo: Alfa-Omega, 1985 (anexos).

"Proposta para um programa de estudos", encontra-se no "Arquivo Storico del Movimento Operaio Brasileiro - Milano". Cópia disponível no CEDEM – SP, s/d.

"Rabfaks" – Universidades Sverdlov e Zinoviev – Universidades do Ocidente e do Oriente – Instituto do Professorado Vermelho – Academia Socialista. In: **REVISTA COMUNISTA**, n. 18,19, ano 2, 10 a 25 mar. 1923 (CEDEM-SP).

RESOLUÇÃO DA I.C. SOBRE A QUESTÃO BRASILEIRA. Secretariado Político da I.C. Moscou, Fevereiro de 1930. In: LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos percorridos: memórias de militância**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.107 - 113.

RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO PCB - 1922. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio histórico e político**. Apresentação de Heitor Ferreira Lima. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

RESOLUÇÕES DO II CONGRESSO DO PCB - 1925. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio histórico e político**. Apresentação de Heitor Ferreira Lima. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

RESOLUÇÕES DO III CONGRESSO DO PCB - 1928. In: PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio histórico e político**. Apresentação de Heitor Ferreira Lima. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

Os últimos acontecimentos no Brasil e as perspectivas de novas lutas (Janeiro de 1931)
Oran, Les Derniers Événements du Brèsil et les Perspectives des Nouvelles Luttes,
L'International Syndicale Rouge, Janeiro, de 1931. In: CARONE, Edgard. *O PCB – 1922
a 1943*, vol. I. São Paulo: DIFEL, 1982.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Carta para Anísio Teixeira**. 28/06/1937 (mimiografado).
Arquivo Anísio Teixeira – Fundação Getúlio Vargas, RJ.